

Em que medida o professor de português língua estrangeira está condicionado pela sua cultura no ensino do português em contexto asiático?

Sara Margarida Reis

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Abril, 2019

**Em que medida o professor de português língua estrangeira está
condicionado pela sua cultura no ensino do português em contexto
asiático?**

Sara Margarida Reis

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

**Orientação: Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos
Vieira da Silva**

Coorientação: Professora Doutora Carolina Maria Dias Gonçalves

Declarações

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 11 de Abril de 2019

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa, 11 de Abril de 2019

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica das Professoras Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva e Carolina Maria Dias Gonçalves.

Aos portugueses que há 500 anos atrás partiram em busca de novas gentes, de novos continentes e a todos aqueles que têm a coragem de partir em busca de novos desafios.

“Parte por ti. Parte porque precisas de mais desafios, porque o Mundo é demasiado grande para se estar preso a um sítio só. Parte porque precisas de te encontrar. De te redescobrir. De te reinventar. De coração aberto. De Sorriso no Rosto. Com a confiança que tudo vai dar certo. Mas Parte.”

<https://w360.pt/viagens/discurso-direto/redescobre-te-e-parte-aventura-asiatica/>

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria do Carmo Vieira por me ter feito o “clique” nas aulas de Educação e Multiculturalismo.

À professora Carolina por ter aceitado este desafio de me orientar, de me auxiliar e de acreditar desde o primeiro minuto na problemática desta dissertação.

Aos meus pais, ao meu irmão, por tudo e mais alguma coisa, mas principalmente por estarem sempre por perto.

À Eve, Teresa, Carolina Passadouro e Filipa, por terem tempo para cafés sempre que vou a casa - De Leiria para o Mundo!

À Rita Tereso, Nídia, Jessica, Rita Marques, Rui e Bernardo, pela quantidade de histórias (e boas memórias) que temos, ainda que a vida dê voltas, vamos nos vendo – Peniche é nosso!

À Leana, Catarina Raposo, Cátia Pinto Ferreira, Cláudia, Diogo, Letícia, Leo, Nazaré, Aline, não sei do que teria sido da minha vida em Lisboa se os nossos destinos não se tivessem cruzado, pelo apoio e pelo incentivo – Lisbonita!

À Sara, Jae-Yeong, Catarina Amaral, Carolina Cárdenas, Diana Husna, Ven, Jae-Hoon, In-Jeong, por me terem ensinado tanto e por mudarem a minha vida com a vossa simplicidade – Indonesia Araya!

Ao Leonardo Vala, Daniela, Cátia Oliveira, por me “obrigarem” a meter-me dentro de um avião e ir visitar-vos, por me fazerem rir, por passe o tempo que passar não desistirem de mim – Eu sou do Mundo!

À malta do SPEAK (Hugo e Francisco) – por esse pequeno projeto, vindo de Leiria e que entretanto já se espalhou pelo Mundo, ter mudado completamente a minha vida; do Kiko (Inês Caetano, Inês Santarino, Nelize, e David Vieira) – pela amizade; do SCI Hong Kong (Pat, Sam, Billy, Andrew, Jack, Inna, Anna, Anel, Punya, Yo) bem como à Vanessa, André e Raquel por toda ajuda e mais alguma na viagem por Macau e Hong Kong!

A todos os informantes que se disponibilizaram a partilhar comigo um pouco do seu conhecimento e da sua experiência – Muito Muito Obrigada!

EM QUE MEDIDA O PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ESTÁ CONDICIONADO PELA SUA CULTURA NO ENSINO DO PORTUGUÊS EM CONTEXTO ASIÁTICO?

SARA MARGARIDA REIS

RESUMO

O presente trabalho procura responder à problemática “em que medida, os professores de português língua estrangeira são condicionados pela cultura portuguesa no contexto asiático”.

Considerando-se esta problemática, foram definidos objetivos específicos que procuram responder à questão de investigação, nomeadamente identificar a presença da Língua Portuguesa em espaço asiático; descrever o ensino da Língua Portuguesa em contexto asiático; resumir as diferenças culturais gerais entre asiáticos europeus; compreender a forma de uso da linguagem entre asiáticos e europeus; avaliar o impacto da língua e cultura nos docentes de Português Língua Estrangeira, que residem em espaço asiático; e, por fim, examinar a relação entre o docente de Português Língua Estrangeira e o universo académico em que foi inserido.

Assim, o estudo empírico assenta essencialmente na utilização da técnica de inquerido por questionário, a um universo de 33 docentes que residiram e residem em espaço asiático, revelando que nem “tudo o que parece é”, demonstrando que, através do uso de metodologias diversificadas é possível ir lecionar para países asiáticos e regressar mais paciente, mais tolerante e mais aberto à mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Ásia, Cultura, Ensino, Português Língua Estrangeira, Professores.

TO WHICH EXTENT IS THE TEACHER OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE CONDITIONED TO THEIR CULTURE WHEN TEACHING PORTUGUESE IN ASIAN CONTEXT?

SARA MARGARIDA REIS

ABSTRACT

The present work tries to answer to the problematic "to which extent, the teachers of Portuguese as a foreign language are conditioned by their culture when teaching Portuguese in the Asian context".

Considering this problematic, specific objectives have been defined that seek to answer the research question, namely to identify the presence of the Portuguese language in Asian space; to describe the teaching of the Portuguese language in an Asian context; to summarize the general cultural differences between European Asians; understand the way language is used between Asian and European; to evaluate the impact of language and culture on Portuguese Language Teachers residing in Asian space; and, finally, to examine the relation between the teacher of Portuguese Foreign Language and the academic universe in which it was inserted.

Thus, the empirical study is based essentially on the use of the questionnaire technique, to a universe of 33 teachers residing and reside in Asian space, revealing that neither "everything it seems is", demonstrating that, through the use of diversified methodologies it is possible to go to Asian countries and return more patient, more tolerant and more open to change.

KEYWORDS: Asia, Culture, Teaching, Portuguese Foreign Language, Teachers.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	4
1.1. NOÇÕES BÁSICAS.....	4
1.1.1. LINGUAGEM.....	4
1.1.2. LÍNGUA E FALANTES.....	8
1.1.3. LÍNGUAS E O MEIO.....	11
1.1.4. CONCEITO DE CULTURA.....	13
1.2. APRENDIZAGEM/ AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA	15
1.2.1. DIFERENÇAS NA APRENDIZAGEM	17
1.3. LÍNGUA E CULTURA	19
CAPÍTULO 2 – A PRESENÇA PORTUGUESA NA ÁSIA	22
2.1. ÁSIA MERIDIONAL.....	23
2.2. ÁSIA ORIENTAL.....	25
2.3. SUDESTE ASIÁTICO	27
CAPÍTULO 3 – DIFUSÃO & ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁSIA	29
3.1. ÁSIA MERIDIONAL.....	29
3.2. ÁSIA ORIENTAL.....	32
3.3. SUDESTE ASIÁTICO	39
CAPÍTULO 4 – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE OS DOCENTES DE PLE NUM CONTEXTO ASIÁTICO.....	43
4.1. METODOLOGIA.....	43
4.1.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES	45
4.2. INSTRUMENTOS	46
4.2.1. QUESTIONÁRIO.....	46
4.3. PROCEDIMENTOS	47
4.4. ANÁLISE DE DADOS	48
4.4.1. GASTRONOMIA.....	48
4.4.2. LEI.....	49
4.4.3. LÍNGUA	49
4.4.4. CONTACTO COM A UNIVERSIDADE E OS ALUNOS	49

4.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	51
CONCLUSÃO.....	54
BIBLIOGRAFIA.....	56
ANEXOS	65
ANEXO I	65
ANEXO II	66
ANEXO III	70
ANEXO IV	74

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2 REFERÊNCIA A VASCO DA GAMA NO MUSEU DE HISTÓRIA DE HONG KONG	65
---	----

GRÁFICO 1 ESCALA 1 A 10 COMO SE SENTIU AO COMER ARROZ TODOS OS DIAS. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	74
GRÁFICO 2 ESCALA 1 A 10 COMO SE SENTIU PERANTE O USO DE PICANTE NAS COMIDAS. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	74
GRÁFICO 3 ESCALA 1 A 10 COMO A ESTADIA EM PAÍSES DA ÁSIA IMPLICOU TAMBÉM A ADEQUAÇÃO DA INDUMENTÁRIA/FORMA DE VESTIR. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	74
GRÁFICO 4 LEIS DOS PAÍSES ASIÁTICOS FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	75
GRÁFICO 5 PREPARAÇÃO EM TERMOS LINGÜÍSTICOS PARA A VIVÊNCIA NUM OUTRO ESPAÇO LINGÜÍSTICO E CULTURAL. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	75
GRÁFICO 6 ESCALA DE 1 A 10 A RELAÇÃO COM OS TRADUTORES/ASSISTENTES DURANTE AS AULAS. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	75
GRÁFICO 7 ESCALA DE 1 A 10 COMO CORREU A SUA PRIMEIRA AULA DE PORTUGUÊS. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	75
GRÁFICO 8 ESCALA DE 1 A 10 COMO CORREU O SEU PRIMEIRO CONTACTO COM OS ALUNOS. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	76
GRÁFICO 9 A BARREIRA LINGÜÍSTICA ENTRE ELES E OS ALUNOS TINHA SIDO O MAIOR OBSTÁCULO AO LONGO DESTA EXPERIÊNCIA. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	76
GRÁFICO 10 ESCALA DE 1 A 10 NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	76
GRÁFICO 11 CASO JÁ TENHA REGRESSADO E COM BASE NA SUA EXPERIÊNCIA, A SUA VIDA PROFISSIONAL COMO DOCENTE MUDOU QUANDO VOLTOU PARA A PORTUGAL. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS.	76

TABELA 1 INSTITUIÇÕES INDIANAS COM O ENSINO DE PLE. FONTE: CRUZAMENTO DE DADOS DO IC COM PESQUISA ONLINE.....	31
TABELA 2 INSTITUIÇÕES CHINESAS COM O ENSINO DE PLE. FONTE: CRUZAMENTO DE DADOS DO IC COM PESQUISA ONLINE.....	34
TABELA 3 INSTITUIÇÕES MACAENSES COM O ENSINO DE PLE. FONTE: CRUZAMENTO DE DADOS DO IC COM PESQUISA ONLINE.....	36
TABELA 4 INSTITUIÇÕES JAPONESAS COM O ENSINO DE PLE. FONTE: CRUZAMENTO DE DADOS DO IC COM PESQUISA ONLINE.....	37
TABELA 5 INSTITUIÇÕES TAILANDESAS COM O ENSINO DE PLE. FONTE: CRUZAMENTO DE DADOS DO IC COM PESQUISA ONLINE.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

ALS - Aquisição de Línguas Segundas

CE – Cultura Estrangeira

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

EPLE – Ensino do Português como Língua Estrangeira

GU – Gramática Universal

IC – Instituto Camões

IPOR – Instituto Português do Oriente

LE – Língua Estrangeira

LNLM - Língua Não Materna

LO – Língua Oficial

L1 – Língua Primeira ou Língua Materna

L2 - Língua Segunda

LP – Língua Portuguesa

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PLSE- Português Língua Segunda e Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UH – Universidade de Hanói

UI – Universidade Indonésia

UNSD - Divisão de Estatística das Nações Unidas

UNTL - Universidade Nacional Timor Lorosa'e

INTRODUÇÃO

“Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e de ser nela pensamento e sensibilidade. Da minha língua vê-se o mar. Na minha língua ouve-se o rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi em nós a da inquietação. Assim o apelo que vinha dele foi o apelo que ia em nós.”

Vergílio Ferreira, “A voz do Mar”

A citação com a qual iniciamos este trabalho a desenvolver no âmbito do registo da componente não letiva do mestrado de português língua segunda e estrangeira, assume-se, por vários motivos, importantes para a problemática em estudo. Primeiro porque Vergílio Ferreira (1916 – 1996), é considerado um dos melhores escritores portugueses, depois porque este texto poético, lido pelo autor em 1991, na cerimónia em que lhe foi atribuído o Prémio Europália, remete-nos para a beleza da língua portuguesa e subentendidamente para a história de Portugal.

As viagens dos navegadores portugueses pelo mundo foram uma forma de propagar a fé, uma vontade permanente de independência política, uma forma de comunicação, de assimilação, perpetuação ou transformação de uma cultura¹ “(...) Na minha língua ouve-se o rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi em nós a da inquietação”. A língua assume-se como um produto cultural, refletindo tradições, valores e princípios da comunidade que a usa “(...) o apelo que vinha dele foi apelo que ia em nós”.

A dimensão do português como língua internacional é um dado inquestionável e consensualmente aceite, uma vez que é falada em mais que um país. No entanto, o número de falantes não é apenas o critério fundamental para a dimensão internacional de uma língua. Uma verdadeira língua não se pode apenas medir pelo número de falantes, mas sim pelo facto de ser utilizada como língua comum entre falantes que não a têm como língua materna. No caso do português, é preciso aceitar-se que uma língua internacional pode e deverá chegar a todos os sítios onde é falada “(...) o português é a língua de todos os que a usam. E se nesses usos nem todos utilizarem exatamente os mesmo sons ou as mesmas palavras e se de cada canto do globo, do Brasil à Europa, da África a Timor forem chegando tons e matizes diferentes ao desejado português internacinaional, isso não significa perda, mas ganho: ganharemos uma verdadeira língua

¹ «Par la langue, l’homme assimile la culture, la perpétue: ou la transforme» (Benveniste, 1966: 29)

falada por centenas de milhões e que há 500 anos era apenas usada por um único milhão num pequeno pedaço de terra junto ao Atlântico.”(Teixeira, 2016: 13).

Como tal, nos países com níveis de escolaridade mais elevados, é importante a aprendizagem de uma nova língua, para além daquela que é estabelecida como a primeira ou materna. “(...) O domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento da nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e de pensar” (Direção Geral da Educação²).

Naturalmente que o ensino de uma LE terá que compreender o ensino de uma cultura estrangeira (doravante CE³) e o ato de ensinar PLE implica que o professor tenha presente as diferenças no domínio linguístico que aspirantes desse idioma poderão também pertencer a outras línguas e culturas. No entanto, a problemática desta dissertação prende-se exatamente com esse pormenor. Ou seja, da mesma forma que o professor terá de ter em consideração esses aspetos, de que forma esses aspetos irão estar em consideração ou afetar o professor no ensino de uma língua estrangeira, neste caso de PLE e no caso do professor residir em espaço asiático?

Sabe-se que há uma forte presença portuguesa na Ásia, isto é, a história comprova-nos a existêndia da “pegada portuguesa” por algumas das regiões asiáticas, nomeadamente Macau, Goa e Timor-Leste. Será justamente a partir dessa “pegada”, que iremos procurar saber o estado atual dela, na medida em que, investigaremos se a língua portuguesa continua a ser difundida pelas universidades asiáticas e de que maneira os professores de português língua estrangeira (PLE) sentem essas diferenças e quais as metodologias que utilizam no ensino de português língua estrangeira (EPL).

Tal como já foi dito, o objetivo geral deste estudo será perceber em que medida o professor de PLE está condicionado pela sua cultura no ensino de PLE em contexto asiático.

² Para ter acesso à definição completa de língua estrangeira, por favor, consulte em <http://www.dge.mec.pt/linguas-estrangeiras-pc>.

³ «Apprendre une langue étrangère c’est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c’est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d’informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.» (Courtyllon, 1984:52)

Ainda assim, perante a problemática e o objetivo geral desta, foram também traçados objetivos específicos que são:

1. Identificar a presença da LP em espaço asiático;
2. Descrever o ensino da LP em contexto asiático;
3. Resumir as diferenças culturais gerais entre asiáticos europeus;
4. Compreender a forma de uso da linguagem entre asiáticos e europeus;
5. Avaliar o impacto da língua e cultura nos docentes de PLE, estando eles a residir em espaço asiático;
6. Examinar a relação entre o docente de PLE com o universo académico em que foi inserido;
7. Conhecer o tipo de metodologias principais usadas nesse contexto.

Por conseguinte e indo encontra à citação com a qual iniciámos a introdução desta dissertação de mestrado “a voz do mar foi em nós a da inquietação”, este trabalho está compreendido em quatro partes.

A primeira parte em que é analisado a importância de uma língua estrangeira, onde são abordadas as noções básicas de uma língua estrangeira, bem como a aquisição de uma língua segunda no qual, como são tratadas as questões de diferenças na aprendizagem e por fim, feito um paralelismo entre língua e cultura.

A segunda parte em que é investigada a presença portuguesa na Ásia, e no qual dada a extensão do território asiático esta investigação compreenderá apenas as regiões da Ásia Meridional, Ásia Oriental e Sudeste Asiático.

A terceira parte em que procuramos saber o estado atual da difusão e naturalmente, do ensino da língua portuguesa na Ásia, mais precisamente nas instituições universitárias das regiões acima mencionadas.

Por fim, a quarta parte em que é feito um estudo empírico sobre a problemática em estudo, para tal utilizando a técnica por questionário, posteriormente comentando de que forma, a experiência de falantes de LP que residiram e residem em espaço asiático contribui-o para que estes se sentissem ou não condicionados pela sua cultura no contexto asiático.

CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

“(...) acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração.”

João Guimarães Rosa⁴

Começamos por iniciar o primeiro capítulo desta dissertação de mestrado, com as noções básicas de uma língua estrangeira (LE), isto é, definimos o conceito de linguagem, explicamos o que são as “línguas naturais” e quem são os seus falantes, estabelecemos uma ligação entre as línguas e o seu meio e por fim, definimos o conceito de cultura.

Após conhecermos as noções básicas de uma língua estrangeira, abordamos como se adquire uma língua segunda (L2), introduzindo nesta temática as diferenças individuais na aprendizagem de uma L2.

Por fim, apresentamos um paralelismo entre as questões de língua e cultura, temáticas já definidas previamente nas noções básicas de uma LE e no qual pretendemos também elucidar a transversalidade destas duas noções.

1.1. NOÇÕES BÁSICAS

Neste subcapítulo, é feita uma exposição sumária acerca dos conceitos gerais que se consideram determinantes na importância de uma língua estrangeira, tais como.

“Linguagem, “línguas naturais e falantes, “estatuto das línguas” (aqui apresentaremos os conceitos de “língua materna”, “língua segunda” e “língua estrangeira” para uma maior compreensão das mesmas) e, por fim “cultura”.

1.1.1. LINGUAGEM

De acordo com a classificação das ciências naturais o ser humano faz parte do reino animal, no entanto existem características que o distinguem de qualquer outro ser vivo.

No primeiro capítulo do livro *The Science of Words*, Miller (1996) refere que:

(...) A linguagem geral é importante não apenas porque distingue os seres humanos de todas as outras espécies animais da terra, mas também porque, direta ou indiretamente, torna possível a organização sofisticada da sociedade civilizada. Porque a capacidade humana da aquisição da linguagem é inata – todo

⁴ Disponível em: http://www.releituras.com/guimarosa_bio.asp. Acesso no dia 13 de fevereiro de 2019

o grupo humano dispõe de uma linguagem (...) se bem que todos conheçam e utilizem uma linguagem específica, poucas pessoas compreendem o que sabem.

(Miller, 1996: 9)

Assume-se então que, enquanto utilizadores de uma linguagem determinada, possuímos um saber linguístico bastante preciso - uma «competência linguística», retomando os conhecimentos de Noam Chomsky, e que este é muitas vezes inacessível à auto inspeção consciente.

Segundo Crystal (2010), a principal função da linguagem é comunicar.

“Certainly the primary purpose of language is for communication. We use language to communicate our ideas and opinions to each other. We use it to ask other people for informations and to tell them our thoughts when they ask us. Sometimes we tell the truth. Sometimes we tell lies. But in all these cases, the basic aim is clear. We want the ideas in our head to get into someone else’s head. And for that to happen we must speak them, write them, or sign them.”

(Crystal, 2010: 201)

No entanto, segundo Fromkin e Rodman (1993), para além de comunicar existem também outros factos científicos importantes relativamente não só à linguagem humana, mas também a todas as línguas do mundo, que se enunciam em seguida:

- Em todo lado onde se encontra o ser humano encontra-se também a linguagem;
- Não existem línguas ditas «primitivas». Todas as línguas são de uma complexidade comparável e permitem exprimir qualquer ideia. O vocabulário de toda a língua pode ser enriquecido de novas palavras para designar novos conceitos;
- Toda a língua muda ao longo do tempo, geralmente em menos de 1500 anos;
- As relações entre os sons e as diferentes significações das línguas faladas e entre os gestos e as significações das línguas dos sinais são arbitrárias;
- Toda a linguagem humana utiliza um conjunto finito de sons (ou gestos) que são combinados para formar unidades de sentido ou palavras, que são combinadas para formar, por sua vez, um conjunto de frases possíveis;
- Toda gramática contém regras para a formação de palavras e frases;
- Toda a língua falada dispõe de unidades sonoras discretas como /p/, /b/ ou /a/, podendo ser definidas por um conjunto de traços acústicos. Todas as línguas possuem uma classe de vogais e uma classe de consoantes;

- Em todas as línguas há categorias gramaticais (como «nome», «verbo»);
- Toda a língua tem um modo de referência ao tempo passado, à forma negativa, à forma interrogativa, etc;
- Os locutores de qualquer língua são capazes de produzir e compreender um número infinito de frases;

Mas então, o que conhecemos da nossa língua e qual é a natureza do saber linguístico partilhado pelos locutores de uma determinada língua?

A linguística propõe uma caracterização formal desse saber recorrendo a vários domínios:

- a semântica (significação das palavras e das expressões);
- a sintaxe (parte da gramática que descreve as regras de combinação das palavras em sintagmas);
- a morfologia (a formação das palavras);
- a fonologia (o conjunto dos fonemas e dos seus arranjos silábicos);
- a ortografia (parte da gramática que ensina a escrever corretamente as palavras).

Assim, entende-se que a língua falada é um fluxo contínuo de sons de palavras (ou fonemas). Este termo “fonema”, foi introduzido por Trubetzkoy (1939), que indica que fonemas são os mais pequenos elementos constitutivos da fala e que permitem estabelecer uma distinção semântica de uma determinada língua.

Estes (fonemas) devem ser combinados para formar palavras. E, para tal, utilizamos o princípio dos sistemas combinatórios. As frases e os sintagmas são construídos com palavras, as palavras com morfemas e os morfemas são, por sua vez, construídos com fonemas. Tradicionalmente, a palavra é considerada como uma sequência linear de fonemas. Segundo Spinelli e Ferrand (2005), a representação da palavra francesa «chaton» (gatinho) é dada pela sequência dos quatro fonemas /+/a/+/t/+/õ/. As unidades mais alargadas que o fonema: tratam-se de u sílaba. Enquanto locutores de uma língua, temos um conhecimento implícito da estrutura possível das palavras da nossa língua. Seguimos regras precisas, ainda que não sejamos capazes de as enunciar.

Assim, uma palavra não é mais do que uma simples sequência linear de fonemas, mas que dispõe de uma estrutura hierárquica composta por sílabas. Cada sílaba contém uma estrutura hierárquica.

Por exemplo, a palavra «amor» está dividida em grupos de fonemas pronunciados de forma separada (a – mor). Cada um desses grupos pronunciados numa só emissão de voz, dá-se no nome de sílaba. Em português, o núcleo da sílaba é “sempre uma vogal, não existe sílaba sem vogal e nunca existe mais do que uma vogal em cada sílaba.”⁵

Pinker (1999), na sua obra *Words and Rules*, destaca dois aspetos fundamentais na linguagem: o primeiro relativo às *palavras* e o segundo relativo às *regras de combinação sintática*.

De acordo com Saussure (1916), a palavra - ou o que o autor também designa como «signo linguístico», é uma entidade psíquica de duas faces formada pela reunião de um *significado*, que se constitui como o conteúdo semântico, o conceito, e um *significante* que se constitui como a imagem acústica ou gráfica. Esta reflexão remete-nos para a definição do signo linguístico, que surge como uma entidade abstrata que comporta um significante (imagem acústica e/ gráfica), um significado (conteúdo semântico e/ conceptual) e no qual a relação entre ambos deverá ser memorizada na infância.

Por exemplo, a palavra gato, não se assemelha como um gato, não anda como um gato, nem mia como um gato e, no entanto, significa gato. Assim, graças a esta memorização, todas as pessoas que falam uma língua, memorizaram a associação entre a forma e a significação no decurso do seu desenvolvimento e conseguem transmitir conceitos de um espírito para outro.

Segundo Chomsky (1957), é necessário existir um programa ou um conjunto de regras no nosso espírito que nos indique como dispor as palavras entre si para formar combinações com um determinado sentido, ou seja, uma gramática generativa. Esta gramática generativa ou mental permite combinar as palavras em frases segundo as categorias sintáticas, como nomes ou verbos. Este «sistema combinatório», número finito de elementos (palavras) é combinado e permutado (conjunto de regras), criando

⁵ Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo6_1.html . Acesso no dia 21 de fevereiro de 2019

estruturas mais alargadas (frases). Assim, é possível criar um número ilimitado de combinações totalmente diferentes, novas e sintaticamente corretas.

Swain (1985) utilizou o termo “*linguaging*”, que designa o processo cognitivo que estabelece a negociação e a produção de sentido. Mais recentemente, Love (2017:115) distinguiu “*linguaging*” de “*language*”, definindo este termo como “a cover term for activities involving language: speaking, hearing (listening), writing, reading, ‘signing’ and interpreting sign language”.

Desta forma, compreendemos que a linguagem é não é apenas uma forma de comunicação e as línguas não são apenas discursos atualizados, mas a expressão da nossa existência (e essência), inerente à produção, transmissão de conhecimentos, lugar de instauração, salvaguarda da nossa memória e algo que constitui a identidade de cada um de nós enquanto indivíduos, mas também no sentido coletivo.

1.1.2. LÍNGUA E FALANTES

Nebrija, humanista, filólogo e autor da primeira gramática da língua castelhana publicada em 1492, partilhava a ideia de que as línguas eram criaturas orgânicas ligadas à vida e à morte dos impérios, insistindo na ideia de que a língua era companheira do império, sendo um instrumento essencial na sua construção (Sánchez Pérez, 1992).

Seguindo a linha de pensamento de Nebrija, era natural que com a descoberta e conquista de novos povos, a língua e claro, a cultura do país colonizador fosse implementada e assimilada pelas gentes desses povos, uma vez que estes passariam a fazer parte do Império.

João de Barros (1496-1570), gramático e cronista real no *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*, publicado em 1540 juntamente com a *Gramática da Língua Portuguesa* defende que, para além de estratégia imperial, o português também tem como finalidade a difusão do cristianismo.

As armas e os padrões portugueses, postos em África e em Ásia, e em tantas mil ilhas fóra de repartiam das três partes da terra, materiáes sam e póde-âs o tempo gastar, però nam gastará doutrina, costumes, linguagem, que os Portugueses nestas terras leixarem.

(Buescu, 1978: 90)

Na época dos Descobrimentos, o papa era a autoridade máxima, era ele que apoiava ou condenava as decisões políticas dos soberanos, ao utilizar-se a difusão do cristianismo

na conquista de outros povos e na conversão de “pecadores”, aumentando assim o número de crentes, era algo que agradava a Sua Santidade, assim, a missão portuguesa pelo Mundo estava salvaguardada e a língua era usada como veículo nessa divulgação e conversão.

Fernão de Oliveira (1507-1581), autor da primeira gramática portuguesa publicada em 1536, partilhava também a ideia do uso da língua como instrumento político e cultural de uma forma ainda mais explícita. Assim, compara Portugal à Grécia e a Roma propondo uma “fórmula idêntica” para dominar os Povos:

Porque Grécia e Roma só por isto ainda vivem, porque quando senhoreavam o Mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muito boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também trasladavam para elas todo o dom que liam em outras. (...) Porque melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma, ainda que ela agora tivera toda sua valia e preço.

(Buescu, 1978: 94)

Mas este domínio de povos, não é mais do que uma “política linguística” que sempre esteve como parte de uma estratégia mais global, no sentido em que, desenvolveu e prolongou o legado dos impérios europeus, mas também assumiu um papel importante nos processos de independência. Vejamos por exemplo, o caso da América Latina, em que as independências comemoram dois séculos e a adoção do castelhano permitiu criar um extenso bloco geopolítico que comunica entre si nos mais diferentes domínios e no entanto, sem ignorar as especificidades das línguas nacionais.

Também os países africanos colonizados por Portugal escolheram o português como língua oficial ao tempo das independências. Aliás, é importante referir que existem atualmente mais falantes do que no período colonial, devendo-se ao facto do português ser a língua da escolarização e das comunicações entre falantes das diferentes línguas nacionais.

As línguas têm múltiplas finalidades, que nascem, vivem e podem morrer. Algo que tem acontecido e continuará a acontecer com muitas línguas faladas por pequenas comunidades, sendo que a sua ligação aos centros de poder é mais ou menos transitória e mais ou menos duradoura. Como adverte José Teixeira, “o sucesso de uma língua (e a sua resiliência na globalidade depende disso) resulta sobretudo de ela ser utilizada em ambientes e contextos prestigiantes” (Teixeira, 2016:22).

As línguas vivas são usadas em grandes comunidades e estão sujeitas a mudanças ou renovações, como no caso do chinês, inglês ou português, por exemplo. As línguas mortas são aquelas que desapareceram e não podem ser adquiridas espontaneamente, como por exemplo o latim.

O dicionário online Priberam considera como falante o “utilizador de uma língua” ou o “indivíduo que fala, que emite enunciados”. Porém, o falante de uma língua é também alguém que concretiza a língua, que articula sons, os representa graficamente, conhece a estrutura da língua e está apto a transmitir a mensagem no meio onde se rodeia.

Segundo Fromkin e Rodman (1993), toda a criança normalmente constituída, nascida em qualquer parte do mundo, qualquer que seja a sua raça, estatuto social ou económico, é capaz de aprender sem particular esforço qualquer das seis mil línguas existentes no planeta, desde que exposta a essa língua desde a mais tenra idade.

Munõz (2008) refere que o contexto de aprendizagem é decisivo para o nível final alcançado, determinando o efeito que a idade de aquisição tem num meio informal, por imersão, ou num meio formal, com exposição limitada à língua.

Ou seja, ainda que toda criança possa aprender uma língua, qualquer que ela seja, o meio onde ela aprende irá condicionar o seu desenvolvimento.

Jean Piaget (1896-1980), um biólogo, psicólogo, epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, define inteligência como um processo que se inicia desde o nascimento da criança, mas que não é uma inteligência propriamente dita e sim uma inteligência oriunda dos reflexos e hábitos adquiridos ou inatos do sujeito.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.

(Piaget, 1986: 23)

Mais ainda, Piaget (2011) indica que é graças a linguagem que a criança se torna capaz de invocar situações não atuais, libertando-se então das fronteiras do espaço próximo e presente, ou seja, saindo do campo perceptivo. Isto significa dizer que os objetos e

acontecimentos deixam de ser percepções imediatas e passam a fazer parte de um quadro conceitual e racional o que contribui significativamente para o conhecimento.

A linguagem é necessariamente, inter individual, sendo constituída por um sistema de signos (=significantes arbitrários ou convencionais). Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena- menos socializada que a de 7-8 anos e sobretudo que o próprio adulto -tem necessidade de outro sistema de significantes, mais individual e mais motivado: os símbolos, cujas formas mais corrente na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou de imaginação..., o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo da linguagem.

(Piaget, 2011:77)

1.1.3. LÍNGUAS E O MEIO

Um país pode adotar uma língua oficial, isto é, a língua utilizada nas atividades legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano, ou várias devido a relações culturais, literárias e históricas, veja-se o caso da Suíça que tem quatro línguas oficiais: língua romanche, alemã, francês e italiano.

Para além da língua oficial, um país pode também ter uma língua nacional ou comum, que se denomina como a língua falada pelos habitantes de uma nação, por exemplo, o javanês na ilha Java, na Indonésia).

Por sua vez, existe também a língua minoritária que se denomina como a língua falada por uma pequena comunidade, por exemplo, o Walikan, na cidade de Malang, na Indonésia.

No caso do português, a língua portuguesa é a língua materna dos portugueses, portanto a língua oficial de Portugal; o mirandês, é reconhecido como uma das línguas faladas em Portugal, ainda que por uma comunidade minoritária. Todavia, a língua portuguesa pode ser materna para os portugueses e língua segunda para os Timorenses, uma vez que tem o estatuto de língua oficial de Timor-Leste, bem como o Tétum. No entanto, também poderá funcionar como língua estrangeira para todos os países de expressão não portuguesa.

Assim, as línguas podem ser também classificadas como: Língua Materna (L1), Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE) e o Bilinguismo, como se apresenta em seguida.

1. Língua Materna

De uma forma genérica, a língua materna é a primeira língua que uma criança aprende.

No parecer de Besse (1987), o conceito língua materna refere-se à língua adquirida desde a mais tenra idade em interação com a mãe e a família.

Spinassé acrescenta que “a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento do mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais” (Spinassé, 2006: 4).

Munõz (2011) estabelece uma cronologia na aquisição da primeira língua.

“A aquisição da primeira língua, ou seja, a aquisição da linguagem, começa muito cedo. No período pré-natal e nos primeiros meses de vida, as crianças estão sintonizadas com a estrutura prosódica e fonológica da língua que ouvem em seu redor. É também nesses primeiros momentos que aprendem os rudimentos da conversação, o grupo de palavras que segue a dinâmica dos jogos em que há alternância entre os locutores. Durante o primeiro ano de vida, as crianças aprendem a produzir expressões que contêm uma só palavra. Durante o segundo ano, aprendem a produzir expressões com duas palavras e enriquecem muito o seu vocabulário. No terceiro e quarto ano de vida, dá-se um desenvolvimento importante da morfologia e da sintaxe, de tal maneira que se considera que a maior parte da aprendizagem linguística se realiza entre os 18 meses e os 3-4 anos. Nos dois anos posteriores, desenvolve-se a pragmática e aspetos de sintaxe mais sofisticados. A etapa escolar, com a aprendizagem da leitura e da escrita, propicia a maturação da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, assim como a consciência metalinguística.”

(Muñoz, 2011: 11)

No *Dicionário de Metalinguagens da Didática* enfatiza-se a importância e a função socializadora da língua materna:

“É através da língua materna que o ser humano estabelece relações com o mundo que o envolve; trata-se, pois, de uma relação mediatizada pela língua. Em primeiro lugar, e na maior parte dos casos exclusivamente, essa mediatização é feita através da língua materna e, por isso, cada língua natural permite uma configuração própria e exclusiva do mundo aos seus falantes.”

(Lamas, 2000: 278)

Através da aprendizagem da primeira língua, são criadas as bases linguísticas e cognitivas para o desenvolvimento cerebral mas também sociocultural do indivíduo.

2. Língua Segunda

Por definição geral, a língua segunda é uma língua não materna, com uma identidade linguística e cultural diferente da língua principal que domina na comunidade onde essa língua é adotada e reconhecida. Ceia (2011) refere que “o número de indivíduos que domina uma língua segunda é, normalmente (ou desejavelmente), o mesmo dos que dominam a língua materna a que se refere na hierarquia das línguas faladas nesse país. Mas essa paridade desfaz-se na relação com a língua estrangeira, cujos falantes são em menor número do que os dominam a língua materna e a língua segunda, quando esta

existe”. Munõz (2011) refere também que “(...) utilizamos o termo língua segunda para nos referirmos normalmente a uma língua que é a língua maioritária de uma comunidade.”

3. Língua Estrangeira

Uma língua estrangeira - é uma língua que não é falada pela comunidade de um país. Muñoz (2011) define como língua estrangeira “uma língua que não tenha um papel social na comunidade nem presença nos meios de comunicação dessa comunidade”.

Porém, não podemos deixar de mencionar que existem pontos de intersecção entre uma L2 e uma LE “na medida em que ambas são de essência não materna para o aprendente” (Silva e Gonçalves, 2011: 33), sendo fácil confundir uma e outra. A LE difere-se de uma L2, essencialmente porque não apresenta carácter oficial, pois como salienta Spinassé (2006: 6) “não é fundamental para a integração”. Silva e Gonçalves indicam que ao nível do contexto de aprendizagem “uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar” (Silva e Gonçalves, 2011: 99) acrescentando que “(...) o seu uso não ultrapassará as paredes da sala de aula” (Silva e Gonçalves, 2011: 32).

4. Bilinguismo

Gass e Selinker (2008) definem o bilinguismo como a habilidade de utilizar mais do que uma língua. Por sua vez, Cummins (1979) aborda a hipótese da interdependência através do uso consciente das diferenças entre idiomas. E através do princípio de coordenação entre ambas as línguas, Duarte (2011) define-o como a aquisição de duas línguas de forma paralela através de uma separação pessoal ou situacional.

Estas são algumas das “possíveis” definições de bilinguismo por parte de alguns autores da comunidade académica, porém existem muitas outras. O que é certo é que nos dias correntes e com a geração Millennial, o bilinguismo é algo recorrente e muito mais do que saber falar duas línguas em simultâneo, mas saber estar em duas culturas distintas.

1.1.4. CONCEITO DE CULTURA

Cultura é um substantivo que provém do latim *culturus*, participio futuro de *colo* (*eu cultivo*) – verbo que está na base de culto de colonização. Este substantivo começou por

significar «o que se quer trabalhar» ou «o que se quer cultivar», designando numa forma genérica, a agricultura, ou a cultura de campo. Na forma mais simples do significado desta palavra, pensemos que a cultura se opõe a natureza, na medida em que é o homem que acrescenta algo à natureza, transformando-a em algo que deverá (ou não) ter valor. Cícero (106-43 a.C) foi mais longe quando abordou o significado de «cultura», afirmando que, tal como o campo, o espírito deve ser cultivado (pela filosofia) para produzir frutos (realização das capacidades e potencialidades humanas), adicionando o conceito de *cultura animi*, ou cultura do espírito.

Até ao século XVIII, a noção de cultura era vista como ação que o homem exercia sobre si mesmo ou sobre o meio no sentido, de o tornar melhor.

No entanto, com a globalização, crescente migração internacional, surgimento de comunidades transnacionais, o conceito de cultura vai-se alterando.

“(..) linked to historical stereotypes, personal memories and socialization patterns or *habitus* (Bourdieu, 1991), that are activated by individual speakers in face-to-face interactions or internet communication and are always subject to change, depending on the interlocutor, the topic, and the circumstances.”

(Kramsh, 2010: 278)

A cultura passa a ser vista como um processo dinâmico, constante e evolutivo (como a identidade⁶), criada e recriada por um indivíduo que, liberto de determinismos sociais, se autodetermina⁷.

Damen (1987) vai mais longe e afirma que cada mudança, foi mais um acréscimo do que uma substituição refletindo a consciencialização sobre si mesmo.

“there are no simple ways to describe mankind’s primary adaptive and evolutionary mechanism: culture. Its power lies in its diversity and resistance to definition. It never allows reductionism; it constantly changes.”

Damen (1987:81)

A cultura é o que nós somos. É por construção de identidade cultural que sabemos o nosso lugar. Essa construção faz-se por via familiar e social, mas também por via do

⁶ Tal como afirma Stuart Hall (Hall, 1996: 4), «[...] identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: no “who we are” or “where we came from”, so much as what we might become, how we have been represented and that on how we might represent ourselves».

⁷ Segundo o sociólogo francês Alain Tourain (Un nouveau paradigme: Pour comprendre le monde d’aujourd’hui, 2006), a substituição do paradigma socio-económico nos séculos XIX e XX, por um paradigma cultural, esteve no centro das preocupações do homem as questões relacionadas com as minorias, a sexualidade e a religião.

acesso aos referenciais literários e históricos que nos remetem para um lugar para lá do lugar, para um espaço de encontro que é o da cultura portuguesa.

1.2. APRENDIZAGEM/ AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA SEGUNDA

A aprendizagem e a aquisição de uma língua segunda é essencial, pois a diversidade linguística está presente em muitos contextos da vida das pessoas e a consciência linguística, reportada à comunidade linguística de uma forma simples, pode e deve desempenhar um papel relevante, sendo um instrumento crucial para lidar com essa diversidade e aceder a muitos aspetos da incompreensão.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) estabelece dois conceitos que podendo ser considerados semelhantes, se referem à aquisição e aprendizagem de uma língua segunda.

O primeiro, designado por aquisição é considerado “quer como termo geral, quer como ser confinado a) às interpretações da língua dos falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal (...) b) ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna (...)” (QECR, 2001: 195)

O segundo, designado por aprendizagem de uma língua “(...) pode ser utilizado como termo geral ou restrito ao processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional” (QECR, 2001: 196).

Hamers e Blanc (1989) afirmam que “given the present state of theorization we think it premature to attempt to construct a L2 acquisition model on discrete psychological concepts as vaguely defined as acquisition and learning.” (Hamers e Blanc, 1989: 229), corroborando connosco quando também declaramos que as definições de “aquisição” e “aprendizagem” dadas pelo QECR são vagas.

O QECR (2001) descreve “aquisição” como uma função primária, sem sequer aprofundar o valor que ela tem quer para o estudante de línguas, quer para o ser humano, além de que também não apresenta um guião para que essa aquisição possa ser estruturada. E

relativamente à definição de “aprendizagem”, dá a entender que aprendizagem de uma língua só existe em prol da aquisição e detém um papel menor de “saber sobre” a língua.

Krashen e Terrel (1983) centraram a sua investigação nesta problemática da aquisição e da aprendizagem e desenvolveram as Acquisition/Learning Hypothesis, em que definem o processo de aquisição de uma língua da seguinte forma:

“(...) adults have two distinctive ways of developing competences in second languages(...) acquisition, that is by using language for real communication (...); learning «knowing about» language.”

(Krashen e Terrel, 1983:36)

Apesar de Krashen e Terrel (1983) terem conseguido definir melhor o processo de aquisição, não complementaram a sua teoria através da apresentação de um método que estimule uma sequência de aquisição, isto é através do estabelecimento de níveis e muito menos definiram ou recomendaram qualquer tipo de material para este propósito.

Aliás, eles definem aquisição como:

“(...) is the ‘natural’ way, paralleling first language development in children. Acquisition refers to an unconscious process that involves the naturalistic development of language proficiency through understanding language and through using language for meaningful communication.”

(Krashen and Terrel in Richards, 1986: 131)

E consideram aprendizagem como dois termos independentes e quase sem vinculação:

“(...) Learning, by contrast, refers to a process in which conscious rules about a language are developed. It results in explicit knowledge about the forms of a language and the ability to verbalize this knowledge.”

(Richards; 1986:131)

Desta forma, compreendemos que o processo de aquisição é paralelo ao desenvolvimento cognitivo da L1, pois permite a apreensão de estruturas e da consolidação da nossa consciência linguística.

Segundo a teoria do comportamentalismo, na qual se destacam os trabalhos de Bloomfield (1933) e Skinner (1957), a aquisição da linguagem é derivada à experiência, sendo que a criança é uma *tabula rasa*, ou seja, totalmente “em branco” e que desenvolve o conhecimento linguístico através de associações, estímulo, resposta, imitação e reforço.

Estes trabalhos foram duramente criticados por Chomsky, sugerindo que a capacidade para adquirir linguagem é inata ao ser humano, que a capacidade de comunicação numa língua materna deriva de um conhecimento profundo, modelado por propriedades gramaticais constituindo uma Gramática Universal (GU) e que nasce com todos os seres humanos. Assim, uma criança, na idade certa, exposta a um determinado conjunto de dados linguísticos produzirá naturalmente uma língua.

Reboul (2000:24) afirma que “primeiro: há duas maneiras de aprender: um processo espontâneo, que vem do próprio facto de viver em sociedade (...)”. Por sua vez, Leiria refere que:

“aprender uma língua consiste em analisar e aprender sequências. Aprender sequências de sons em palavras e sequências de palavras em frases. Estas sequências formam uma base de dados a partir da qual o sujeito pode abstrair uma gramática.”

(Leiria, 2006:139-140)

Muñoz (2011) destaca duas características que distinguem a aquisição de línguas segundas (ALS) da aquisição da primeira língua e do bilinguismo: a idade da aquisição e o contexto.

Relativamente à idade, Ellis (1994) caracteriza os bons aprendizes de língua em cinco aspetos:

- 1) Interesse pelos aspetos formais da língua de chegada;
- 2) Interesse pela comunicação;
- 3) Enfoque ativo;
- 4) Consciência do processo de aprendizagem;
- 5) Capacidade de usar estratégias de maneira flexível, segundo os requisitos da tarefa.

Em relação ao contexto, Muñoz (2011) indica que a aprendizagem de L2 está a deixar de pertencer ao âmbito da escola, sendo apenas objeto de uma disciplina, em que as viagens e a internet proporcionam múltiplos interlocutores e um leque diversificado de situações, de maneira que a língua deixa cada vez mais de ser um objeto de estudo.

1.2.1. DIFERENÇAS NA APRENDIZAGEM

A experiência de aprendizagem é específica para cada indivíduo; o aluno tem uma identidade pessoal e uma identidade coletiva. A identidade pessoal é definida pelo estilo

de aprendizagem da pessoa, como introduzido por Barbe et al. (1979), em que visual, auditivo, cinestésico ou tátil são as principais modalidades de aprendizagem. A identidade coletiva é definida pela Sociedade, pela escola / universidade onde o aluno é ensinado e pela comunidade cultural, pelas regras, papéis e expectativas relativas ao contexto social dentro de uma determinada comunidade.

O efeito do ambiente sociocultural no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo é muito importante, pois influencia não só a forma de aprendizagem, mas também as suas características pessoais como a autoestima e aceitação num grupo.

Vygotsky (1978) iniciou a abordagem sociocultural para o desenvolvimento cognitivo, explicando o efeito do ambiente social no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo. Vygotsky (1978) refere-se a uma sociedade humana básica e, portanto, as suas reivindicações e descobertas aplicam-se transculturalmente às sociedades humanas. No entanto, as abordagens mais refinadas dos processos cognitivos incluem características culturais específicas, por exemplo, património histórico, identidade nacional e linguística, adesão religiosa. Essas abordagens demonstram que as nuances sociais e as diferenças do meio de especificidade cultural têm influência específica sobre a aprendizagem / ensino dentro do contexto de desenvolvimento cognitivo.

No entanto, foi desenvolvida uma teoria, a teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory - SDT), que defende que cada pessoa tem a tendência inata de crescer e de desenvolver a otimização total de seu potencial. Para isso, é necessário o cumprimento de três tipos básicos de necessidades psicológicas: necessidades de autonomia, necessidades de competência e necessidades de relacionamento (Deci e Ryan, 2000). A SDT surgiu nos anos setenta a partir dos estudos sobre motivação no comportamento humano, argumentando que cada pessoa tem traços positivos conhecidos como “tendências de crescimento inerentes” (Deci e Ryan, 2000:68). Ou seja, cada pessoa está intrinsecamente imbuída de proatividade, talentos e potenciais para o crescimento intelectual. No entanto, é importante notar que, mesmo que essas tendências sejam inerentes, elas não são automáticas, implicando que fatores intrínsecos e extrínsecos promovam seu desenvolvimento. As teorias que precederam a SDT indicaram que a aprendizagem pode ser promovida por meio de estímulos motivacionais.

Para Tuysuzoglu (2011), o propósito da educação não deve ser apenas a mera acumulação de conhecimento, mas o aumento da consciência acerca das capacidades dos alunos, aliás a pesquisa educacional nas últimas décadas defendeu a promoção de atitudes motivacionais nos alunos durante o processo ensino-aprendizagem.

Alguns pesquisadores educacionais afirmam que existem diferenças expressivas entre estudantes autodeterminados e aqueles que precisam de regulação externa na sua aprendizagem (Arias, Lozano, Cabanach & Pérez, 1999; Richter & Schmid, 2010; Xu, Benson, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010). Os alunos que não se autorregulam, isto é, que não possuem metas educacionais bem delineadas têm uma dependência cognitiva maior (Zimmerman, 2001). Por sua vez, os autodeterminados são motivados e flexíveis, constituindo o perfil necessário para o desenvolvimento de competências (Ryan & Deci, 2000). Assim, a autodeterminação na aprendizagem é uma tendência inata para a busca de desafios e conseqüentemente de novas capacidades. Por outro lado, a falta de autodeterminação no processo de aprendizagem resulta em dificuldades para desenvolvimento e conclusão de atividades e tarefas, bem como na dependência de agentes externos para a conclusão das mesmas.

Rausch (2012) discute o papel dos programas de pós-graduação na formação de professores a partir da perspectiva de educação empresarial e da atuação na pesquisa científica. O autor destaca a importância do papel do professor-pesquisador, pois o professor não deve ser apenas um produtor de conhecimento. De maneira que, a formação da faculdade deve ser orientada não só para a atuação no campo educacional, defendida por Fiorentini (2004), mas também para a pesquisa científica.

1.3. LÍNGUA E CULTURA

Vivemos num mundo repleto das mais diferentes e diversas culturas, em que são estabelecidas diferenças quer em termos de sociedade quer por sua vez, de aprendizagem. Desta forma, torna-se essencial perceber a transversalidade daquilo que as liga, neste caso as identidades culturais através do uso da língua e do impacto da cultura com os indivíduos.

Woodward (2012) afirma existirem duas abordagens da identidade. A visão essencialista, que considera a existência de um conjunto de características que todos sem exceção partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Como se vivêssemos num mundo que não se transforma. Já a segunda visão a não essencialista, que define a identidade focalizando as diferenças, assim como as características comuns e partilhadas entre povos de etnias tanto semelhantes como diferentes.

Por outro lado, Hall (1990) declara existirem dois tipos de identidades culturais: a primeira que se constitui pela busca de uma comunidade que pretende recuperar a verdade sobre seu passado, por meio da unicidade da história e de uma cultura partilhada, que afirma e reafirma a identidade. A segunda, que aborda uma questão tanto de tornar-se quanto de ser. Esta abordagem não nega a identidade do passado, mas reconhece que reconstruímos a nossa identidade no decorrer do tempo, visto que ela passa por uma constante transformação.

Desta forma, constatamos que a partir do momento em que a identidade passa a ser vista por meio da diferença, passamos a compreender não só a identidade do outro, mas também a nossa própria identidade, que é também constituída por meio da diferença. Consolo e Teixeira da Silva (2007) advertem que “A complexidade e a variação na nossa compreensão do conceito de cultura têm ecoado numa série de abordagens, estratégias e técnicas que têm sido defendidas para o ensino de línguas e cultura”. (Consolo e Teixeira da Silva, 2007: 104).

Por sua vez, Silva (2011) refere também que, pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, deveriam ser estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais.

Assim, compreendemos que ainda que seja pela nossa língua materna que conhecemos o nome da realidade e o nosso próprio nome, que seja por ela que sonhamos, que aprendemos, que comunicamos, que é essencial que a mesma seja propensa à sua utilização em outros ambientes culturais. Por exemplo, em países de expressão não portuguesa na Ásia, ela poderá ser ensinada, compreendida e estudada por aqueles que lá vivem, pois, a curiosidade sobre o legado que os portugueses lá deixaram bem como

o facto de no hemisfério sul a língua portuguesa ser a mais falada, poderá inevitavelmente fazer com que seja vista como “língua do poder”.

Será sobre, este tópico que, nos próximos capítulos debruçaremos o seu alcance e impacto na vida das gentes do continente asiático.

CAPÍTULO 2 – A PRESENÇA PORTUGUESA NA ÁSIA

“Ao descobrir o caminho marítimo para a Índia, Portugal trazia ao Humanismo a sua maior dimensão, pois no mesmo momento em que a Europa descobria o mundo greco-romano, os navegadores portugueses abriam-lhe um outro, o da Ásia, isto é, um conjunto de civilizações tão ricas e, em alguns casos, mais antigas do que as da Antiguidade Clássica.”

Bouchon (1997: 11-30)

A noção de Ásia é uma conceção criada a partir da Europa⁸ ou pela conhecida expressão de Edward Saïd (2013: 32), “o Oriente criado pelo Ocidente”. O Continente Asiático está dividido em cinco regiões: Ásia Ocidental, Ásia Central, Ásia Meridional, Nordeste Asiático e Sudeste Asiático. Também é frequente outras referências como Médio Oriente, Ásia Menor, Ásia Setentrional, Subcontinente Indiano, Indochina, Insulíndia, Australásia, Ásia-Pacífico, entre outras. As “fronteiras” destas regiões variam, contudo, consoante os critérios (geográficos/geológicos, culturais/civilizacionais, étnicos, linguísticos, religiosos, políticos, económicos ou outros) e as arrumações respetivas dos países e territórios asiáticos.

Na história portuguesa, a Ásia foi o lugar, fora de Portugal, onde pela primeira vez, se construíram e desenvolveram cidades e territórios em áreas com culturas urbanísticas próprias e consolidadas, numa lógica de ocupação em que não se apagaram culturas, línguas e elementos preexistentes.

O segundo capítulo desta dissertação de mestrado pretende de uma forma genérica, abordar a presença portuguesa pela Ásia. Aliás, dada a extensão geográfica do continente asiático, iremos apenas abordar a presença da Língua e Cultura Portuguesa nas regiões geográficas da Ásia Meridional, da Ásia Oriental e do Sudeste Asiático.

⁸ O termo Ásia terá tido origem numa palavra grega antiga, atribuída a Heródoto (por volta do ano 440 a.C.) em referência à Anatólia ou, com o propósito de descrever as Guerras Persas, ao Império Persa, em contraste com a Grécia e o Egito. Outra explicação para a etimologia refere-se a Homero, que menciona na *Ilíada* um certo Asios, aliado dos troianos e filho de Hírtaco: o nome "Asios" proviria de Assuwa, uma confederação de Estados do século XIV a.C. localizada na parte Oeste da Anatólia e cujo nome teria origem no hitita assu, que significa "bom". No entanto, mais tarde a geografia e a cartografia europeia haveriam, progressivamente, de designar por Ásia todas os territórios a Leste dos Urais na enorme massa continental Eurasiática. Apesar da sua origem grega e de uma delimitação acidental, o conceito de Ásia acabou por ser assumido quer na Europa quer pelos povos asiáticos.

2.1. ÁSIA MERIDIONAL

Segundo a proposta da Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD, 2019), define-se Ásia Meridional a região do Sul da Ásia onde estão situados países como o Afeganistão, o Bangladesh, o Butão, a Índia, a República Islâmica do Irão, o Paquistão, Nepal, e, por questões culturais e tectónicas, também as Maldivas e o Sri Lanka.

Segundo o Diário da Viagem de Vasco da Gama⁹, texto esse redigido por um dos membros da primeira frota que chegou à Índia contornando África, comprova-se que Vasco da Gama, foi o capitão-mor da armada que no dia 20 de Março de 1498, chegou a Calecut (Índia)¹⁰.

No entanto, a ação das armadas portuguesas que atracaram no Malabar, depois de 1498, é relatada pelo mouro Zinadim¹¹, da seguinte forma:

Por fim partiram para Cochim; aqui fizeram amizade com os seus moradores, conseguindo levantar nela uma fortaleza pequena, que foi a primeira que tiveram da Índia, e para a qual se serviram dos materiais das casas dos moradores; e arrasaram também uma mesquita, que ficava à beira do mar, e no seu lugar edificaram uma igreja.

(Zinadím, 1498-1583: 54).

A viagem de Vasco da Gama pela rota do Cabo da Boa Esperança em 1498¹², atraiu também florentinos, genoveses e venezianos interessados no comércio, fazendo dos mercadores das cidades italianas os pioneiros na divulgação dos feitos portugueses nas Índias. Foi graças às mãos desses viajantes, narradores ou missivistas, que em grande medida a presença portuguesa na Índia se fez conhecer ao longo do século XVI (Doré, 2002).

⁹ O texto surgiu em 1834 e foi editado pela primeira vez em 1838. Relativamente à edição da sua história, aconselha-se a ver S. Subrahmanyam. Vasco de Gama, op. cit., p. 111-114.

¹⁰ Disponível em <http://www.padraodosdescobrimentos.pt/pt/protagonistas/vasco-da-gama/>. Acesso no dia 23 de fevereiro de 2019.

¹¹ Acerca de Zinadim, e uma vez que os dados que dispomos não são absolutos, recorremos ao que o historiador David Lopes, responsável pela tradução para português e publicação da obra em 1898, põe em hipótese. Provavelmente natural do Malabar, um mercador mouro habitante em Calecute, Zinadím é um opositor à presença portuguesa na região Malabar. A obra provavelmente terá sido escrita entre 1498 e 1583, anos coincidentes com a cronologia dos acontecimentos que descreve, tratando-se assim, com efeito, de um observador e crítico presencial.

¹² O Museu de História de Hong Kong, na sua exposição sobre a história da cidade, faz referência a Vasco da Gama. Mais veja-se a figura no Anexo I.

Em 1505, D. Francisco de Almeida é nomeado primeiro vice-rei, estabelece-se em Cochim (seis anos após a descoberta do caminho marítimo para a Índia por Vasco da Gama). É também nesse ano que o seu filho explora a costa do Sul do Ceilão (atual Sri Lanka).

Em 1510, com a expansão territorial efetuada por D. Afonso de Albuquerque (o segundo vice-rei entre 1509-1518), é conquistada Goa, tornando-a a sede da presença portuguesa, recebendo o nome oficial de Estado Português da Índia¹³.

Manso (2003) menciona que a presença portuguesa no espaço ultramarino não implicou apenas organização militar e administrativa, mas, igualmente, religiosa. Entendendo-se que a ação religiosa, nestes espaços, poderia favorecer a presença portuguesa, o rei de Portugal ficou obrigado a proceder à organização eclesiástica e a fornecer todos os meios necessários que lhe fossem inerentes e durante muito tempo, Portugal foi o primeiro país europeu a exercer aí autoridade religiosa.

Mas a autoridade religiosa, que tinha como objetivo implantar nessas terras o cristianismo¹⁴, também tinha como objetivo aumentar o número de falantes da língua portuguesa, Camões “E também as memórias gloriosas / Daqueles Reis que foram dilatando / A Fé, o Império...”.

Santos (1999) refere também que o processo de ocidentalização cultural de Goa é intensificado a partir da chegada dos jesuítas sendo que “Goa é a chave de toda a Índia” (Santos, 1999: 224). Assim, é indiscutível que, com a posse de Goa, os portugueses tenham garantido uma base firme para assegurar o futuro do Estado e o Império da Índia¹⁵, para além de que Goa era suficientemente longe dos reinos insulares e

¹³ De acordo com Chaudhuri (1998), “Estado da Índia” era o termo usado para descrever as conquistas ultramarinas entre o Cabo da Boa Esperança e o golfo Pérsico, de um lado da Ásia, e Japão e Timor do outro. “Índia” seria o termo que usavam para referenciar, quer o subcontinente indiano, quer a faixa de terra entre os Gates Ocidentais e o mar.

¹⁴ “cinco razões por que o Senhor Infante [D. Henrique] foi movido de mandar buscar as terras de Guinéa», a última (a mais importante) «o grande desejo que havia de acrescentar a santa fé de Nosso Senhor Jesu Cristo e trazer a ela todas las almas que se quisessem salvar” (Azurara, 1899: 19).

¹⁵ Veja-se no Anexo 1, o mapa do Estado da Índia.

suficientemente perto dos mercados de especiarias na costa ocidental da Índia (Alegria et al, 1998).

Como adverte Lourenço, “(...) a Índia é o lugar. Para o que nós fomos, aquele é um sítio único, porque foi ali que começou a nossa definição como maiores do que nós” (Lourenço, in Rossa e Ribeiro, 2015: 150).

Esta “definição”, segundo o autor refere-se à experiência com a Ásia, “a Europa é vista de fora. E as coisas só existem quando são vistas de fora”, constituindo-se a “a Índia (...) essa expressão de realização de poder [...] [no] contraste entre a pequena casa lusitana e esses espaços novos que se iam descobrindo e passavam a ser importantes para nós, não só importantes mas os mais importantes” (Lourenço, in Rossa e Ribeiro, 2015: 151).

2.2. ÁSIA ORIENTAL

Segundo a proposta da Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD, 2019), a Ásia Oriental define-se pragmaticamente como sendo o território constituído pela República Popular da China, Mongólia, República Democrática da Coreia (Coreia do Norte), República da Coreia (Coreia do Sul) e Japão.

Em 1513, Jorge Álvares foi incumbido por D. Afonso de Albuquerque de servir como emissário na sua chegada à China (Disney, 2011). Álvares ao pisar solo chinês na Ilha de Lingding, conhecida na época como Ilha de Lintin¹⁶, situada no Rio das Pérolas, a sul da actual província de Guangdong, ergueu um padrão (Disney, 2011). Esta ilha era relatada como o único lugar no sul da China onde os chineses consentiam o comércio estrangeiro (Ride, May e Fairbank, 1999).

Rafael Perestrello foi mais além, atracando em território continental chinês, nomeadamente em Cantão, iniciando trocas comerciais naquela região e desenvolvido uma embaixada oficial liderada por Tomé Pires, em 1517. Tudo isto despoleta a que nos próximos anos as relações entre Portugal e China se tornem tensas, culminando com a expulsão dos portugueses dos portos chineses em 1521 (Disney, 2011).

¹⁶ Nos dias que correm, Lintin não é uma ilha, mas sim uma parte continental do território de Hong Kong.

A partir de 1553, os portugueses foram-se estabelecendo gradualmente em Macau, muito embora só tenha sido possível através de uma melhoria das relações sino-portuguesas, atribuídas em grande parte ao auxílio prestado pelos portugueses no combate à pirataria na costa chinesa (Almeida, 2013).

Após Macau, sabe-se que os primeiros europeus a chegarem a Taiwan, foram marinheiros portugueses, em 1582, que apelidaram a ilha de “Formosa”. Segundo Pinto (2004), a população da ilha era constituída por aborígenes malaio-polinésios e os poucos contactos com a China eram feitos através de refugiados no continente.

No que diz respeito à Mongólia, não existe qualquer contacto do povo português neste território da Ásia Oriental.

É difícil determinar com exatidão a data da chegada dos portugueses ao Japão, segundo o cronista António Galvão, no seu Tratado dos Descobrimentos (1563), a viagem ter-se-á dado em 1542 e nela terão estado envolvidos António da Mota, Francisco Zeimoto e António Peixoto.

Porém, Fernão Mendes Pinto, na sua Peregrinação (1614), afirma ter sido um dos primeiros portugueses a chegar à Terra do Sol Nascente, juntamente com Diogo Zeimoto e Cristóvão Borralho. Através dos relatos de Mendes Pinto com outros relatos portugueses da época (nomeadamente de Diogo do Couto) e com alguns textos japoneses (como o Teppô-Ki¹⁷, editado em 614 e redigido entre 1596 e o ano da edição) aponta-se para a veracidade desta hipótese (Loureiro, 1990).

Em relação à presença portuguesa na Coreia do Sul, é nos difícil apurar factos históricos concretos entre os dois países. A primeira referência surge-nos através de um episódio protagonizado pela navegação São Sebastião, uma lorch portuguesa comandada pelo oficial português Domingues Monteiro, que em 1577 ao realizar o percurso entre Macau e Nagasaki, se viu envolvida numa tempestade de grandes dimensões que a levou para águas coreanas (Neff, 2009). Esta embarcação acabou por ser interceptada próxima da costa pelas autoridades coreanas, que prontamente executaram a tripulação e

¹⁷Teppô-Ki ou o Livro das Espingardas, escrito por Daiiruiji Bunji, um sacerdote budista e destinado ao senhor de Tanegashima, Hisotoki. Entre os textos referentes à introdução da arma de fogo na cultura nipónica, encontram-se relatos da chegada portuguesa ao Japão.

incendiaram a lorch, ficando patente neste episódio a hostilidade com que os governantes encaravam a presença estrangeira (Neff, 2009).

Contudo, na apresentação histórica das relações luso-coreanas, a Embaixada de Portugal em Seul (2019), no seu site oficial, faz uma alusão tanto à cartografia portuguesa como à documentação escrita por jesuítas e viajantes portugueses ao longo do século XVI, como por exemplo na *História de Japam*, de Luís Fróis, existem alguns capítulos sobre a Coreia. Para além disso e segundo dados facultados pela Embaixada Portuguesa em Seul (2019), sabe-se que, no ano de 1604, um comerciante de seu nome João Mendes, que tinha como objectivo fazer negócios na Ásia Oriental, foi feito prisioneiro após uma batalha naval com uma embarcação pertencente a uma missão comercial japonesa, acabando por desembarcar no Sudeste da Coreia. Sabe-se também que de acordo com o mapa do cartógrafo português Manuel Godinho de 1615, o mar a leste da Península Coreana era designado por “Mar Coria”.

2.3. SUDESTE ASIÁTICO

A proposta da Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD, 2019), indica que o Sudeste Asiático é constituído pelos territórios do Brunei, do Camboja, da Indonésia, da República Democrática Popular do Laos, da Malásia, da Birmânia, das Filipinas, de Singapura, da Tailândia, de Timor-Leste e do Vietname.

As relações dos portugueses com o Sião (antigo nome da Tailândia) datam desde a conquista de Malaca por D. Afonso de Albuquerque, em 1511. Porém, foi o navegador português Duarte Fernandes que chegou a Ayuthaya, capital do Reino do Sião na altura. Esta cidade era então um dos ângulos do triângulo Ormuz, Goa e Malaca e todos as potências da península Malaia, excepto a de Malaca, estavam sob a soberania do rei do Sião.

No que respeita ao Vietname, os Portugueses foram os primeiros ocidentais a chegar ali e a estabelecer-se, em 1516. Localizada a sul de Da Nang, a cidade de Hoi An era conhecida como Faifô, quando, no séc. XVI, ali arribaram os navegadores de Portugal, terra apelidada pelos locais de Bô-Dao-Nha, que significa Casa da Vinha, graças às vides trazidas e ali plantadas com êxito.

Tal com foi referido anteriormente, em 1511, Malaca (atual Malásia) cai nas mãos dos Portugueses e, em Dezembro desse mesmo ano, Afonso de Albuquerque envia uma expedição em busca das ilhas Molucas¹⁸. Esta expedição era composta por três navios com 120 portugueses, sendo que o comandante da expedição era António de Abreu e Francisco Serrão comandava um dos navios (França, 2003: 27). Contactando pela primeira vez as populações locais, seguiram os Portugueses ao longo da costa de Sumatra, Java, Bali, Lombok, Sumbawa, Ilha das Flores.

Após a conquista de Malaca, os portugueses chegaram a Timor (1516). Thomaz (2002) afirma que “a ilha era regularmente escalada por navios mercantes, da Coroa ou, mais geralmente, de particulares, que vinham trocar tecidos, armas e ferramentas por sândalo e um pouco de cera e mel” (Thomaz, 2002: 136). Ainda assim, é por volta de 1556 que chegam os primeiros missionários dominicanos que se estabelecem na ilha de Solor e Flores, a partir das quais iniciam, um pouco mais tarde, a evangelização de Timor. Mas a presença permanente em Timor só se efetuou com a fundação de um convento dominicano em 1633. Foram eles (os dominicanos) que abriram as primeiras escolas elementares. Após a queda de Malaca, tomada pelos holandeses em 1641, os bispos passaram a ter residência habitual em Timor.

Segundo Groslier (2006), sabe-se também que, em 1586, António da Madalena, foi um dos primeiros visitantes a chegar a Angkor (atual Camboja) e que ajudou num projeto de reconstrução da cidade, mas que não teve êxito.

¹⁸ Nos séculos XVI e XVII, as ilhas correspondentes à actual província das Molucas do Norte eram chamadas Ilhas das Especiarias. As ilhas Molucas são constituídas por cerca de 1.000 ilhas vulcânicas, com alguns vulcões activos

CAPÍTULO 3 – DIFUSÃO & ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁSIA

“Em muitos pontos do globo, a língua portuguesa terá ‘entrado e saído’ com relativa precariedade. Mas em muitos ficou e ainda hoje perdura. As razões que o explicam são, evidentemente, de natureza histórica, política e administrativa, institucional, social, cultural e familiar. E as condições dessa mesma permanência variaram, no tempo e no espaço em termos muito diferentes entre si.”

Vasco Graça Moura (2005)

A expansão ultramarina pela Ásia, poder-se-ia também resumir à célebre frase de Júlio César “Veni. Vidi. Vici”, aliás, o historiador Luís Filipe Thomaz (1990) refere que a dominação política, o comércio e a missionação foram atividades centrais ao envolvimento português com a Ásia, sendo que a língua era naturalmente um elo de ligação (muito embora, as geografias dos países sob domínio português nem sempre coincidissem).

O filólogo David Lopes na obra “A Expansão da Língua Portuguesa no Oriente nos Séculos XVI, XVII e XVIII”, de 1936, faz uma recolha e tradução de referências ao uso da língua portuguesa em fontes estrangeiras. As referências aí presentes vão até ao século XIX e cobrem grande parte do litoral asiático, desde a Ásia Meridional até Timor e ilhas vizinhas.

No capítulo anterior apresentámos a “pegada portuguesa” pelos vários países da Ásia, neste capítulo pretendemos dar continuidade a essa “pegada”, percebendo a influência da LP no Português Oriental, bem como quais são os países e as cidades asiáticas que atualmente continuam a apostar na difusão da LP, através do seu ensino. Realçamos também que dada a extensão geográfica do continente asiático, abordaremos apenas estes tópicos nas regiões geográficas da Ásia Meridional, da Ásia Oriental e do Sudeste Asiático.

3.1. ÁSIA MERIDIONAL

Como pudemos constatar no capítulo anterior, de todos os países que envolvem o subcontinente indiano, a Índia foi o país no qual os portugueses tiveram mais influência.

Goa, Damão e Diu para além de terem sido colónias portuguesas entre o século XVI e 1961, são também os territórios sul-asiáticos com a mais longa presença portuguesa.

No caso de Goa, Dalgado (1900) e Leite de Vasconcelos (1901) debruçaram-se de forma científica acerca das particularidades do português de Goa, caracterizando-a como uma L2 para a maioria dos falantes de Goa.

De acordo com Dalgado (1900), o que diferencia o português europeu do português de Goa era sobretudo a grande quantidade de traços fonéticos, fonológicos e morfossintáticos, dada a influência concani¹⁹.

Mais recentemente, Batalha (1982) dedicou um livro à presença da língua e cultura portuguesa em Goa. Fazendo uma caracterização do português goês com base em inquéritos e conversas com um número limitado de falantes, afirma que em termos lexicais existe uma forte tendência para a substituição de termos portugueses pelos seus equivalentes em concani ou inglês.

Relativamente a Damão e Diu, sabe-se que utilizam o português como língua crioula, havendo ainda uma fluência generalizada em guzerate, a língua dominante na região. Sabe-se também que, não é recente o uso do português, aliás como afirma Quadros, num relato do final do século XIX:

“Os usos e costumes dos christãos de Diu são os mesmos ou quasi mesmos, que os dos christãos de Goa e Damão. Fallam o portuguez, mais ou menos correctamente, não sendo todavia raros certos idiotismos, solecismos e barbarismos intoleráveis.”

(Quadros, 1899: 98)

Cardoso (2007) indica que, no caso específico de Diu, o conhecimento da LP se deve a um historial de educação nesta língua (para uma faixa etária mais alta, entenda-se), a emigração para um país lusófono (por exemplo, Portugal) e a permanência em Goa.

Clements (2009) aborda a influência da LP nos crioulos de Damão e Diu, dizendo que as suas diferenças são duas: um é mais urbano, por exemplo 3pl ilz (do ptg. EELLEESS); o outro mais rural, que retém formas crioulas antigas como, no caso em apreço, a forma composta do pronome 3pl ilot (do ptg. EELLEEE + OOUUTTRROO).

¹⁹ Concani é entendida como a língua da generalidade da população. Dalgado (1900) menciona também a influência do inglês, dando como exemplo a frase “Os amigos e parentes são pedidos para assistirem, decalcada do ingl. The friends and relations are requested to attend” (Dalgado, 1900: 72).

A tabela abaixo (Tabela 1), resultante dos dados disponibilizados pelo Instituto Camões (IC) através de uma pesquisa online, comprova que atualmente nas instituições indianas é possível estudar português LM e LNM bem como português como disciplina de LNM.

Assim, é possível estudar português LM e LNM nas seguintes instituições: no Instituto Camões, em Panaji; na Universidade Jadavpur, em Calcutá; na Universidade de Goa, em Goa; na Parvatibai Chowgule College of Arts and Science, no Margão; na Universidade Jamia Millia Islamia, na Universidade Jawaharlal Nehru e na Universidade de Nova Deli, em Nova Deli. E também possível estudar português como disciplina de LNM: no Instituto Camões, em Panaji; na Parvatibai Chowgule College of Arts and Science, no Margão; e, por fim, no St. Xavier College of Arts, Sciences & Commerce, em Mapusa.

<u>Instituições Indianas</u>	
Português LM e LNM	Português como disciplina de LNM
Instituto Camões – Panaji	Instituto Camões – Panaji
Universidade Jadavpur - Calcutá	Smt. Parvatibai Chowgule College of Arts and Science - Margão
Universidade de Goa - Goa	St. Xavier College of Arts, Sciences & Commerce - Mapusa
Parvatibai Chowgule College of Arts and Science – Margão	
Universidade Jamia Millia Islamia - Nova Deli	
Universidade Jawaharlal Nehru - Nova Deli	
Universidade de Nova Deli - Nova Deli	

Tabela 1 Instituições Indianas com o Ensino de PLE.

Fonte: Cruzamento de dados do IC com pesquisa online.

Conclui-se então que dado o número de leitorados (leitorado é definido por Afonso (2009:19) como: “um posto de ensino criado por parceria Instituto Camões/Instituição de Ensino Superior estrangeira, com os objetivos de i) promover a aprendizagem da Língua e Cultura Portuguesa, bem como das Culturas em Língua Portuguesa, ii) de promover a formação de professores de Língua Portuguesa e iii) de difundir a Cultura

Portuguesa quer nos espaços universitários quer nos espaços sócio-urbanos [sic] circundantes.”) existentes na Índia face à geografia do país, se continua a apostar no ensino e na aprendizagem por parte de alunos indianos na língua portuguesa.

3.2. ÁSIA ORIENTAL

Como referimos no capítulo anterior, os portugueses estiveram em vários pontos da Ásia Oriental, no entanto a disseminação da LP deveu-se aos missionários católicos cuja missão principal era propagar o cristianismo.

Nas culturas da Ásia Oriental, a educação é vista como pilar essencial de um país, é graças a ela que se preparam gerações e que se eleva o nível de desenvolvimento de um país.

De acordo com Ka Ho-Mok (2006), a gestão do sector da Educação na Ásia Oriental mudou influência tanto de forças internas – mudanças políticas e socioeconómicas intra-regionais – como das forças externas – transformações e mudanças impostas pelos poderes regionais e globais.

No caso chinês, Ran Mai (2006: 4) esclarece que, entre as décadas de 1970 e 1990, a língua portuguesa “era principalmente ensinada visando o seu uso na área da diplomacia na China Continental”. Este paradigma apenas mudou em finais da década de 1990, e sobretudo a partir de meados de 2000, quando “a aprendizagem do Português passou duma necessidade meramente política para um instrumento útil e importante para entrar no mundo lusófono, nomeadamente na área da economia”.

A tabela abaixo (Tabela 2), resultante dos dados disponibilizados pelo Instituto Camões (IC) e por uma pesquisa online, comprova que atualmente nas instituições chinesas é possível estudar português LM e LNM bem como português como disciplina de LNM.

É possível então estudar português LM e LNM nas seguintes instituições: na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU), em Pequim; na Universidade de Comunicações da China (CUC); na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU/ERWAI); na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU); na Universidade de Pequim (PKU); na Universidades de Estudos Estrangeiros de Tianjin

(TFSU); na Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS); na Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (DLUFL); na Universidade de Línguas Estrangeiras do Exército de Libertação do Povo; na Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU); na Universidade de Negócios e Economia Internacionais (UIBE); na Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU); no Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao (HQWY); na Universidade de Comunicação da China (CUCN); na Universidade Normal de Harbin (HNU); na Universidade de Jinan (JNU); na Universidade de Nanjing (NU/NJU); na Universidade de Sun Yatsen (SYSU); na Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei (HBWY/HFSU) [SJZ Vocational College of Foreign Language Translation]; na Universidade de Línguas e Culturas de Pequim (BLCU); na Universidade de Estudos Estrangeiros de Hainan (HCFS) [Hainan Foreign Languages College of Professional Education]; na Universidade da Cidade de Beijing (BCU); e, por fim, na Universidade de Hong Kong (HKU).

E também possível estudar português como disciplina de LNM: na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU); na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU); na Universidade de Comunicações da China (CUC); e, por fim, na Universidade de Hong Kong (HKU).

<u>Instituições Chinesas</u>	
Português LM e LNM	Protocolos com o Instituto Camões
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU)	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU)
Universidade de Comunicações da China (CUC)	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU)
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU/ERWAI)	Universidade de Comunicações da China (CUC)
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU)	Universidade de Hong Kong (HKU)
Universidade de Pequim (PKU)	
Universidades de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TFSU)	

Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS)	
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (DLUFL)	
Universidade de Línguas Estrangeiras do Exército de Libertação do Povo	
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU)	
Universidade de Negócios e Economia Internacionais (UIBE)	
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU)	
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao (HQWY)	
Universidade de Comunicação da China (CUCN)	
Universidade Normal de Harbin (HNU)	
Universidade de Jinan (JNU)	
Universidade de Nanjing (NU/NJU)	
Universidade de Sun Yatsen (SYSU)	
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei (HBWY/HFSU) [SJZ Vocational College of Foreign Language Translation]	
Universidade de Línguas e Culturas de Pequim (BLCU)	
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hainan (HCFS) [Hainan Foreign Languages College of Professional Education]	
Universidade da Cidade de Beijing (BCU)	
Universidade de Hong Kong (HKU)	

Tabela 2 Instituições Chinesas com o Ensino de PLE.

Fonte: Cruzamento de dados do IC com pesquisa online.

Face aos dados apresentados, conclui-se então que existe um número elevado de instituições chinesas que apostam no ensino de PLE quer como licenciatura quer como disciplina e que prova não só as boas relações entre Portugal – China, mas também o interesse e a motivação dos alunos destas universidades no domínio da LP.

Sendo que é uma ex-colónia portuguesa e que o cantonês continua a ser a língua mais falada, segundo o Despacho 33, em 1960, em Macau a língua portuguesa é obrigatória na função pública. Aliás, em 1987 houve a institucionalização do ensino do português como língua não-materna e foi criado também o Centro de Difusão de Língua Portuguesa (Grosso, 2007). No entanto, a LP é apenas falada por uma minoria, macaenses, descendentes de portugueses e asiáticos, que falam somente uma variante local do português (Baxter, 2009).

Segundo Espadinha e Teixeira da Silva (2008), existem dois tipos gerais de instituições em que se ensina português em Macau: aquelas em que o idioma é ensinado como língua materna e não materna; e aquelas em que é ensinado apenas como uma disciplina de língua não materna.

A tabela abaixo (Tabela 3), resultante dos dados disponibilizados pelo Instituto Camões (IC) e por uma pesquisa online, comprova que atualmente nas instituições macaenses é possível estudar português LM e LNM bem como português como disciplina de LNM.

Assim, é possível estudar português LM e LNM na Escola Portuguesa de Macau, na Seção portuguesa de duas escolas oficiais da RAEM – as escolas Luso-Chinesas – uma escola primária e uma escola secundária, como Licenciatura e Mestrado do Departamento de Português e uma Licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Macau, no Curso de Tradução do Instituto Politécnico de Macau, no Curso de Administração Pública do Instituto Politécnico de Macau e no Cursos de licenciatura da Universidade Aberta da Ásia Oriental. E possível estudar português como disciplina de LNM no Departamento de Português da Universidade de Macau e Instituto Politécnico de Macau, na Universidade São José, nas Escolas oficiais da RAEM – as escolas Luso-Chinesas – do Jardim de Infância ao Secundário, no Instituto Português do Oriente, no Instituto de Formação Turística, e, por fim, Centro de Difusão de Línguas da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

<u>Instituições Macaenses</u>	
Português LM e LNM	Português como disciplina de LNM
Escola Portuguesa de Macau	Departamento de Português da Universidade de Macau e Instituto Politécnico de Macau
Seção portuguesa de duas escolas oficiais da RAEM – as escolas Luso-Chinesas – uma escola primária e uma escola secundária	Universidade São José
Licenciaturas e Mestrados do Departamento de Português e uma Licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Macau	Escolas oficiais da RAEM – as escolas Luso-Chinesas – do Jardim de Infância ao Secundário
Curso de Tradução do Instituto Politécnico de Macau	Instituto Português do Oriente
Curso de Administração Pública do Instituto Politécnico de Macau	Instituto de Formação Turística
Cursos de licenciatura da Universidade Aberta da Ásia Oriental	Centro de Difusão de Línguas da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude

Tabela 3 Instituições Macaenses com o Ensino de PLE.

Fonte: Cruzamento de dados do IC com pesquisa online.

Conclui-se então que dadas as ligações históricas existentes, como se pode comprovar pela tabela acima, se mantém a aposta na difusão da língua e cultura portuguesa em Macau.

Em relação ao Japão, o ensino de PLE está presente em universidades e em escolas brasileiras.

No entanto, conforme a tabela 4 abaixo apenas consideramos a aprendizagem do português LM e LNM e do português como disciplina de LNM em universidades japonesas. Assim, é possível estudar português LM e LNM na Universidade de Estudos

Estrangeiros de Tóquio; na Universidade Rikkyo (Tóquio), na Universidade Sofia (Tóquio), na Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto, na Universidade de Osaka, na Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka, na Universidade de Estudos Internacionais de Kanda (Chiba), na Universidade Tenri (Nara), e, por fim, na Universidade Nanzan (Aichi); também é possível estudar português como disciplina de LNM, na Universidade Industrial de Quioto, na Universidade Musashino (Tóquio), na Universidade Takushoku (Tóquio), na Universidade Ryutsu Keizai (Ibaraki), e, por fim, na Universidade de Artes e Cultura da província de Oita.

<u>Instituições Japonesas</u>	
Português LM e LNM	Português como disciplina de LNM
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio	Universidade Industrial de Quioto
Universidade Rikkyo (Tóquio)	Universidade Musashino (Tóquio)
Universidade Sofia (Tóquio)	Universidade Takushoku (Tóquio)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto	Universidade Ryutsu Keizai (Ibaraki)
Universidade de Osaka	Universidade de Artes e Cultura da província de Oita
Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka	
Universidade de Estudos Internacionais de Kanda (Chiba)	
Universidade Tenri (Nara)	
Universidade Nanzan (Aichi)	

Tabela 4 Instituições Japonesas com o Ensino de PLE.

Fonte: Cruzamento de dados do IC com pesquisa online.

Conclui-se então que dadas as ligações históricas existentes, quer entre Portugal- Japão, quer entre Brasil – Japão (pois houve um fluxo de imigração muito forte de japoneses para o Brasil no início do século XX) como se pode comprovar pela tabela acima existe uma forte aposta na difusão da língua e cultura portuguesa no Japão.

A partir da dissertação de Rocha (2013) e de dados de 2011 fornecidos pelo IPOR, que se resumem numa esquematização de informação sobre o ensino da LP em universidades japonesas abrangendo o número de alunos de português e nacionalidades dos professores, verifica-se que a esmagadora maioria de quem leciona esta disciplina é de nacionalidade japonesa, havendo alguns professores brasileiros e poucos portugueses.

Relativamente à Coreia do Sul, a ausência de importância do ensino da LP é admitida pelo ex-embaixador de Portugal em Seul, o Dr. Henrique Silveira Borges, à data. Ainda que tenham sido envidados esforços no sentido de melhorar esse panorama com a assinatura, em 1990, de um acordo de cooperação cultural entre Portugal e a República da Coreia (Colaço, 2008).

Sabemos que tanto a Universidade de Estudos de Estrangeiros de Hankuk (Seul) e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Busan (Busan) possuem a oferta do ensino de português.

Aliás, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Hankuk, no seu sítio oficial²⁰, indica que possui dois campus, ambos com oferta no ensino de português: o primeiro, situado em Seul, acolhe a Faculdade de Estudos Ocidentais, e refere a existência de um departamento de português autónomo, que assume treinar “continuamente profissionais para carreiras em Moçambique, Angola e Brasil” (Universidade de Estudos Estrangeiros de Hankuk, 2015a)²¹; o segundo, em Yongin, designado de campus global, sendo casa da Faculdade de Idiomas e tendo missão “revelar capacidades de cada aluno e aumentar sua produtividade nos estudos em (...) português (...), criando assim profissionais coreanos de alto nível com capacidade de criação e liderança global” (Universidade de Estudos Estrangeiros de Hankuk, 2015b)²².

Sobre a Universidade de Estudos Estrangeiros de Busan, é dado a conhecer no seu sítio oficial²³ que o departamento de português está inserido na Faculdade de Estudos

²⁰ Disponível em <http://www.hufs.ac.kr/>. Acesso no dia 23 de Março de 2019.

²¹ Disponível para consulta em http://www.hufs.ac.kr/user/hufsportuguese/un_1_b_1.jsp. Acesso no dia 28 de Março de 2019.

²² Disponível para consulta em http://www.hufs.ac.kr/user/hufsportuguese/un_2_b_2.jsp. Acesso no dia 28 de Março de 2019.

²³ Disponível em <http://www.bufs.ac.kr/>. Acesso no dia 23 de Março de 2019.

Ocidentais. No entanto, a única informação presente sobre a acção do departamento refere aspetos dúbios: “o departamento de português está focado em fornecer educação sistematizada de modo a melhorar as competências linguísticas dos estudantes de português, *e+ (...) cultivar peritos internacionais em cultura local e contextos dos países da América Latina, como Angola e Brasil, que estão a emergir como gigantes económicos na região” (Universidade de Estudos Estrangeiros de Busan, 2015)²⁴.

3.3. SUDESTE ASIÁTICO

A partir do século XVI, a expansão da influência portuguesa em territórios asiáticos foi extremamente rápida, entendendo-se não só aos territórios da Ásia Meridional e Oriental, mas também aos do Sudeste Asiático.

Como foi referido no capítulo anterior, os portugueses chegaram à Tailândia no ano de 1511, sendo os primeiros europeus a aportar e a estabelecer um fluxo contínuo e direto de comércio e ação diplomática entre a Tailândia e a Europa. É natural que existam inúmeras palavras tailandesas (como por exemplo caju, a pronúncia é ga-iu; leilão, a pronúncia é le-lan; consul, a pronúncia é com-sul) de origem portuguesa, até porque algumas destas palavras se referem a produtos e costumes que chegaram pela primeira vez à Tailândia através dos comerciantes portugueses e da religião da missão cristã.

Relativamente ao ensino do PLE na Tailândia, de acordo com uma pesquisa pela Associação Académica Tailandesa (AAT), conforme a tabela 5 temos conhecimento que o português LM e LNM pode ser aprendido no Centro de cultura portuguesa, Embaixada de Portugal em Bangucoque e, como disciplina de LNM na Universidade Chulalongkorn e na Universidade Ramkhamheang.

<u>Instituições Tailandesas</u>	
Português LM e LNM	Português como disciplina de LNM

²⁴ Disponível para consulta em http://www.bufs.ac.kr/English/03_college/college_02.aspx . Acesso no dia 28 de Março de 2019.

Centro de cultura portuguesa, Embaixada de Portugal em Banguecoque	Universidade Chulalongkorn
	Universidade Ramkhamheang

Tabela 5 Instituições Tailandesas com o Ensino de PLE.

Fonte: Cruzamento de dados do IC com pesquisa online.

Assim, concluímos que existe um interesse por parte das instituições universitárias tailandesas em oferecer, ainda que, como opcional, o português como disciplina de LNM aos seus alunos.

Após a queda de Malaca nas mãos dos Holandeses em 1641, o português continuou a ser a principal língua mercantil na Ásia, até ao século XVIII (Collins, 1996).

Lopes (1936) debruça o uso da LP no Extremo Oriente, mencionando Valentyn, no seu livro “Oud en nieuw Oost-Indië” que aborda o uso da língua pelas famílias e pessoas de Batavia (Jacarta)²⁵. Para além disso, os portugueses tinham também importância nos vários portos no arquipélago indonésio e era usado pelas pessoas na cidade como meio de instrução e também pela Igreja Protestante Holandesa (Baxter, 1996).

Goor (2004) afirma que, no século XVII, existiram também comunidades de protestantes portugueses em Batávia, Malaca, Ceilão e Cochim, as quais eram servidas pelos pastores falantes de Português.

Atualmente, existem muitas palavras na língua indonésia de origem portuguesa, no entanto, de acordo com Baxter (1996), tem havido uma diminuição no número de falantes do crioulo de base portuguesa. As razões para esse declínio são múltiplas nomeadamente: o uso mais frequente do Holandês e do Indonésio; a diminuição do uso do crioulo depois de Segunda Guerra Mundial pela Igreja; e, por fim, por razões económicas a migração para outras cidades.

Foi criado em Setembro de 2000, um Leitorado de Jacarta, uma vez que um elevado número de estudantes timorenses manifestou a vontade de aprender português.

²⁵ “A língua portuguesa é usada quotidiana e familiarmente pelos escravos das famílias que vêm de Ceilão e da Costa [de Coromandel]; por todos os donos de escravos e por seus filhos nas relações diárias com os escravos e com os cristãos indígenas; pelas famílias e pessoas que vêm de Sião, Malaca, Bengala, Costa de Coromandel, ilha de Ceilão, costa de Malabar, Surrate e até de Pérsia; e os próprios pagãos que habitam esta cidade e fazem comércio com os cristãos ou com os seus escravos aprendem a falar português” (Lopes, 1936: 48).

Atualmente, apenas a Universidade da Indonésia (UI)²⁶ disponibiliza o estudo do Português como LE na Faculdade de Ciências Humanas e como língua opcional.

Timor-Leste tornou-se um país independente em Maio de 2002 e, como tal, quer por razões históricas, quer por razões políticas, a LP é considerada elemento indispensável para recuperar e preservar a identidade histórica, cultural e política dos timorenses. A constituição da República Democrática de Timor-leste consagra, no 13.º Artigo, a LP juntamente com o Tétum, como as duas línguas oficiais do país.

Ainda que o Tetúm seja falado por grande parte da população, a LP continuará a ser importante na estruturação e no fortalecimento da identidade nacional de Timor-Leste. O ex-presidente de Timor-Leste Xanana Gusmão vai mais longe e explica que a língua deve representar um povo e ser a identidade de uma nação.

“A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o Tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional”.²⁷

Hull (2002) refere as vantagens sociais e culturais que a escolha do português como LO terá nas futuras relações de Timor-Leste com o Mundo Lusófono.

“Para Timor-Leste, o português tem também a vantagem de que o tétum (língua franca) não seja formalmente muito afastado do português na sua pronúncia, gramática e vocabulário. O português não é um idioma demasiado difícil para os timorenses pois estes já possuem um relativo conhecimento passivo do português, devido ao facto de que já falam o tetum-Díli”.

Hull (2002: 39)

No que respeita ao ensino da LP em Timor, de acordo com o IC, existe um Leitorado em Díli – Parlamento Nacional de Timor-Leste, bem como um centro cultural português, Díli – Centro Cultural Português. A Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL)²⁸ disponibiliza também uma licenciatura em Educação – Ensino da LP, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades.

²⁶ Disponível em <http://www.ui.ac.id/> . Acesso dia 25 de Março de 2019

²⁷ Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de Agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

²⁸ Disponível em <http://www.untl.edu.tl/pt/> . Acesso dia 25 de Março de 2019.

Recentemente, Francisco Martins, reitor da UNTL anunciou em Outubro de 2018²⁹ novas iniciativas para a formação em português, como a primeira licenciatura de formação de professores em educação pré-escolar e um novo programa de mestrado de ensino em LP.

Ainda que a herança portuguesa no Vietname seja pouco conhecida, atualmente existem cada vez mais oferta a nível de mercado trabalho para professores de PLE no Vietname. Segundo o IC, existe um Leitorado em Hanói – Universidade de Hanói (UH), bem como um centro de LP em Hanói e existe também na mesma universidade, a Licenciatura em LP.

Mas tudo indica que esta situação deverá estar para sofrer alterações em breve, como defende Tran Thi Hai Yen, professora do Departamento de português na UH, na 4.ª Edição do Encontro de Rede de Ensino de Língua Portuguesa, "há cada vez mais emprego através do português, porque há cada vez mais empresas das CPLP que querem investir no Vietname e também há cada vez mais turistas que querem visitar o Vietname."³⁰

Após a leitura destes dados e o conhecimento no capítulo anterior da “pegada portuguesa” no Sudeste Asiático, bem como na Ásia Oriental e Meridional, que é compreensível a aposta na difusão da língua e cultura portuguesa, não só como foi dito anteriormente pelas razões históricas existentes, mas também pela importância da CPLP.

²⁹ Disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/universidade-nacional-timorense-com-novas-iniciativas-para-formacao-em-portugues-10019853.html> . Acesso dia 25 de Março de 2019.

³⁰ Disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/mercado-de-trabalho-da-lingua-portuguesa-esta-a-aumentar-na-asia---professores--9922027.html> . Acesso no dia 25 de Março de 2019.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE OS DOCENTES DE PLE NUM CONTEXTO ASIÁTICO

“Se não sabes, aprende; se já sabes, ensina.”

Confúcio

Traçámos como objetivo geral perceber em que medida o professor de PLE está condicionado pela sua cultura no ensino de PLE em contexto asiático. Nos últimos capítulos, debruçamo-nos sobre a importância de uma língua estrangeira, procuramos compreender a presença portuguesa na Ásia e, por fim, perceber qual o estado atual da difusão e do ensino da língua portuguesa na Ásia.

É com uma citação de Confúcio (22/09/550 a.C - 478 a.C.), um pensador e filósofo chinês, que nos remete para a transmissão de conhecimento e, subentendidamente também para uma das principais funções dos docentes, que iniciamos o quarto capítulo desta dissertação de mestrado.

Assim, e tendo em conta o objetivo geral desta dissertação de mestrado, bem como os objetivos específicos da mesma, que neste capítulo apresentamos um estudo empírico sobre os docentes de PLE num contexto asiático.

Hill et al (2005) indica que uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno que está ser estudado. Sendo que um dos aspetos fundamentais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é o metodológico.

Através de uma metodologia que tem por base uma pesquisa qualitativa, procuraremos responder ao objetivo geral deste estudo e também à problemática desta dissertação.

4.1. METODOLOGIA

Considera-se “com certa segurança que metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica” (Galego e Gomes, 2005: 173).

Brito (1996) refere também que a descrição e fundamentação da metodologia de pesquisa são vistas como a pedra de toque do trabalho científico, uma vez que são elas que permitem ao leitor ajuizar o valor da pesquisa.

O delineamento metodológico acaba por ser um momento de grande tensão para os investigadores quando têm de definir o percurso da investigação, seleccionar a técnica de recolha de dados e o tratamento da informação que foi sendo recolhida.

Com o intuito de efetuar a investigação empírica, realizada no âmbito desta dissertação, a metodologia escolhida para abordar esta problemática baseia-se de uma forma genérica na pesquisa qualitativa, assente em três fases:

- ✓ 1.ª Fase: Levantamento das dificuldades de quem vai viver para a Ásia³¹;
- ✓ 2.ª Fase: Elaboração de um inquérito por questionário³²;
- ✓ 3.ª Fase: Análise qualitativa dos dados recolhidos.

Chizzotti (2003) defende que “a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social” (Chizzotti, 2003: 232) e que a “experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (Chizzotti, 2003: 232).

Tuckman (2000) indica que o inquérito por questionário é um dos métodos essenciais para atestar a compreensão do meio “ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, [o questionário torna] possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa” (Tuckman, 2000:307). Almeida e Pinto (1995) corroboram Tuckman, afirmando também que o inquérito por questionário apoiado numa série de questões escritas (de resposta aberta ou fechada) dirigida a um grupo de indivíduos “podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio” (Almeida e Pinto, 1995:65).

Por fim, Bardin (1977) menciona a importância na intenção da análise de conteúdo, referindo que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977:38).

³¹ Disponível no Anexo II.

³² Disponível no Anexo III.

Importa também referir tomada de consciência das limitações dos instrumentos utilizados nesta investigação, pois, a realidade educativa é complexa, dinâmica, e interativa, situando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspetos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo diretamente observáveis, são, também por isso, difíceis de investigar (Ludke & André, 1986; Santos, 1999). Estes autores indicam inclusive que esta realidade educativa se encontra ainda dimensionada por aspetos morais, éticos e políticos interagindo diversas variáveis.

4.1.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES

Procurou constituir-se uma amostra por conveniência com representantes a residir em todos os países que constituem respetivamente a Ásia Meridional, a Ásia Oriental e Sudestes Asiático. A intenção era de tornar esta amostra diversificada, rica e com as mais variadas opiniões. No entanto, vários impedimentos levaram a que esse objetivo não fosse possível de concretizar.

Assim, conseguimos recolher dados de 33 indivíduos, sendo 30 do género feminino e 3 do masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos; relativamente ao local onde residem, do que conseguimos apurar, alguns ainda se encontram a residir no estrangeiro, outros já regressaram a Portugal.

Acerca destes indivíduos, 31 são de nacionalidade portuguesa, 1 de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade timorense.

Em relação à sua formação académica, 15 têm licenciatura, 12 têm mestrado e 6 têm doutoramento. De uma forma geral, estes indivíduos têm uma média de 18 anos de serviço; as principais áreas de formação são didática de línguas, educação infantil, ensino de PLSE, ensino de português e inglês, português e espanhol, estudos de desenvolvimento, línguas e literaturas modernas na área de estudos portugueses e psicologia clínica.

Estes participantes lecionam em diferentes países asiáticos a saber: 3 na China, 1 na Coreia do Sul, 2 na Indonésia, 5 em Macau, 1 na Tailândia, 20 em Timor-Leste e 3 no Vietname.

4.2. INSTRUMENTOS

Para alcançar os objetivos da presente dissertação, como foi explicado anteriormente, os instrumentos utilizados neste estudo empírico serão a técnica de inquérito por questionário.

4.2.1. QUESTIONÁRIO

Hill (2005) refere que ainda que seja muito fácil elaborar um questionário, não é fácil elaborar um bom questionário.

O questionário é uma técnica que se apoia numa sequência de questões escritas que se dirigem a um conjunto de sujeitos (inquiridos), e que se podem referir às suas representações, opiniões, crenças ou ainda outras informações de carácter factual sobre eles ou sobre o meio.

A preparação e a realização de um questionário é também composta por várias fases:

1. o planeamento de onde se vai procurar o âmbito do problema a estudar e consequentemente o tipo de informação que se pretende obter;
2. a preparação do instrumento de recolha de dados onde se constrói o “corpo” do questionário, procurando assim conciliar os objetivos de conhecimento que o questionário propõe com o tipo de linguagem acessível aos inquiridos;
3. a implementação do questionário, que poderá ser feita por administração indireta autoadministrados;
4. a análise de resultados em que se faz a codificação das respostas, o apuramento e o tratamento da informação recolhida e a elaboração das conclusões principais a que o questionário tenha conduzido;
5. a apresentação dos resultados que se concretiza, por exemplo, na redação de um relatório do questionário.

No caso do estudo que se apresenta, foi construído um questionário que permitisse recolher dados de modo a traçar um perfil sobre o professor de PLE que residente espaço asiático. Assim, de forma a que esta informação fosse o mais precisa possível, o questionário aplicado tem 8 perguntas de carácter fechado e 6 de carácter aberto.

4.3. PROCEDIMENTOS

Gomez, Flores e Jiménez (1996) indicam que os dados recolhidos constituem a “matéria prima” que precisa de ser tratada de maneira a que seja possível conseguir-se a sua simplificação, selecção e organização, obtendo-se os elementos manuseáveis que permitam fazer leituras, interpretações, chegar a resultados e a conclusões.

Posteriormente ao levantamento de dados, foi construído um questionário, como já foi referido, com perguntas fechadas e abertas. De maneira a que seja facilitada a análise dos dados, foram elaborados gráficos para as respostas fechadas e foi feita uma análise de conteúdo para as respostas abertas.

Os questionários foram criados na plataforma Google Forms, enviados por email quer para o Instituto Camões quer para os mais diversos pontos da Ásia, quer disponível nos mais diversos grupos no Facebook no qual estão professores de PLE a residir na Ásia. Estas informações estiveram disponíveis entre julho e novembro de 2018 e os dados foram sendo registados durante esse período de tempo.

Posteriormente os dados foram exportados para folha de cálculo do Microsoft Excel. Efetuámos uma análise preliminar dos resultados, categorizando as questões do questionário de forma a permitir uma correta interpretação dos resultados.

Feita a recolha de dados através da aplicação do questionário, procedemos ao seu tratamento estatístico com base no Microsoft Excel, tendo em conta os objetivos do estudo.

Foi efetuada a análise de frequências, de medidas de tendência central (média, moda, mediana, somatório) como forma de tratamento dos dados quantitativos. No sentido de testar a existência de associações significativas, procedemos à análise da relação estabelecida entre algumas variáveis.

Bardin (2008) indica que, a análise por categorias é uma prática antiga e bastante utilizada “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na

condição de aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2008:199).

Neste estudo, a análise de conteúdo efetuada baseou-se na criação de categorias em que se agrupou os dados e se considerou a parte comum existente entre eles, classificando-se por semelhança ou analogia e de acordo com os critérios necessários ao estudo, criando-se assim as categorias temáticas.

4.4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados será apresentada e interpretada com base nos resultados obtidos relativamente a cada categoria do questionário, a saber: gastronomia, lei, língua e contacto com a universidade e os seus alunos.

4.4.1. GASTRONOMIA

A mudança para um novo país, de uma forma geral, poderá ou não envolver uma mudança nos hábitos gastronómicos.

Do que foi apurado, 9 participantes situam no nível 5 da escala a sua satisfação em comer arroz todos os dias e 8 participantes situam a sua satisfação no nível 10.³³

Em relação ao uso de picantes, 5 participantes situam no nível 2 da escala a sua satisfação perante o uso de picante nas comidas e 7 participantes situarem a sua satisfação no nível 10.³⁴

Ou seja, 29 do total de 33 participantes não sentiram a necessidade de alterar os seus hábitos gastronómicos. As razões são diversas, umas devem-se aos hábitos alimentares serem próximos aos do seu país de origem; outras ao facto de os indivíduos terem consciência desta mudança de país e decidirem por opção própria mudar a sua alimentação; há também quem diga que “Quando cheguei em 2011, havia poucos supermercados e poucos produtos; a escolha era diminuta e a qualidade não muito satisfatória. Agora já há, mas é tudo à base de congelados: não há talhos nem peixarias,

³³ Consultar Gráfico 1, Anexo IV.

³⁴ Consultar Gráfico 2, Anexo IV.

por exemplo. Em contrapartida, os vegetais e as frutas são sempre frescos e compram-se nos mercados!”.

4.4.2. LEI

Considera-se “sociedade” como um conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si, constituindo uma comunidade, assim compreende-se a necessidade de implementar regras (leis) para que a vida dos seus cidadãos possa decorrer em segurança e em paz.

Nesta categoria procuramos perceber se os participantes ao residirem em países asiáticos se sentiram condicionados pelas leis, pelo que 9 do total de 33 participantes situaram no nível 5 a implicação na forma de vestir³⁵ e 29 não sentiram que as leis dos países asiáticos onde estavam a residir tivesse alterado a sua vida³⁶.

As razões pelas quais isso se deve são várias, uma delas poderá ser a religião, a proximidade cultural, pois a maioria dos participantes lecionou em Timor-Leste.

4.4.3. LÍNGUA

A língua é o primeiro contacto com a cultura do outro.

Apuramos que 30 dos 33 participantes não se prepararam em termos linguísticos para a vivência num outro espaço linguístico e cultural (curso intensivo, por exemplo³⁷). No entanto, os participantes mencionaram que isso se deveu ao facto da língua inglesa ser falada em todo Mundo e não haver a necessidade de fazer um curso intensivo. Porém, um dos participantes disse que teve “Aprender alguns termos de tétum” de forma a poder adaptar-se a esta nova realidade posteriormente.

4.4.4. CONTACTO COM A UNIVERSIDADE E OS ALUNOS

Para além da gastronomia, da lei e da língua, é através do contacto com a universidade e com os seus alunos que compreendemos até que ponto os docentes estão (ou não) verdadeiramente condicionados com todas estas mudanças.

³⁵ Consultar Gráfico 3, Anexo IV.

³⁶ Consultar Gráfico 4, Anexo IV.

³⁷ Consultar Gráfico 5, Anexo IV.

Uma vez que o primeiro contacto é com o *staff* da universidade, 10 dos 33 participantes situaram no nível 10 a sua relação com os tradutores ou assistentes durante as aulas.³⁸

Sobre como correu a primeira aula de português, 8 dos 33 participantes situaram no nível 10³⁹.

A interação com os alunos é essencial para o bem-estar dos docentes, 9 dos 33 participantes situaram no nível 10 a seu primeiro contacto com alunos⁴⁰.

Além disso, 21 dos 33 participante consideraram também que a barreira linguística não era o seu maior obstáculo.⁴¹ As razões que conseguimos apurar para explicar esse facto são várias: o inglês era usado como língua de passagem; existem várias formas de comunicar, sendo uma delas a linguagem gestual/corporal e o uso de tecnologias como Google tradutor; é preciso estar aberto a adaptar-se quer em termos culturais, quer à escassez de recursos existentes.

Relativamente às metodologias utilizadas, de uma forma genérica, a maioria diz utilizar uma abordagem comunicativa, através da repetição de exercícios, com ajuda de áudio, vídeo, fichas, imagens, trabalho de pares. Alguns dos participantes mencionaram também o uso de metodologias ativas, interativas e criativas para lidar com os alunos, nomeadamente através de vídeos/ fotos/ dicionários mas também ao fazer muitos desenhos no quadro, canções, lengalengas, muita mímica e dramatização. Tudo isto não esquecendo também a exploração dos textos dos manuais, o *role playing* e a redação de textos.

Acerca do seu processo de adaptação com a universidade, como um todo, 9 dos 33 participantes situaram no nível 10 esse processo de adaptação⁴². Aliás, 8 dos 33, quando questionados se a sua vida profissional como docente tinha mudado quando voltaram para a Portugal⁴³, disseram que não, os restantes mencionaram que se tinham tornado pessoas mais pacientes.

³⁸ Consultar Gráfico 6, Anexo IV.

³⁹ Consultar Gráfico 8, Anexo IV.

⁴⁰ Consultar Gráfico 7, Anexo IV.

⁴¹ Consultar Gráfico 9, Anexo IV.

⁴² Consultar Gráfico 10, Anexo IV.

⁴³ Consultar Gráfico 11, Anexo IV.

4.5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Uma das características do homem é o seu carácter social e socializante. Um dos factores que possibilita essa vivência comunitária é a comunicação, especificamente a comunicação possibilitada pela utilização da linguagem. A língua, como marca quer dessa capacidade quer de pensamento, desempenha uma função determinante na coesão e na organização social. Porém, o desconhecimento da língua utilizada pela maioria dos membros de uma comunidade dificulta, naturalmente, a sua interação.

Salientamos também que as competências linguísticas assumem uma particular importância, pois facilitam a criação e a manutenção de relacionamentos com a população autóctone, aquisição de informação sobre oportunidades existentes em diversos domínios sociais, sejam elas culturais, económicas e laborais.

Desta forma, pretendeu-se perceber as possíveis dificuldades que os docentes enfrentam aquando do seu regresso ao seu país de origem e como contorná-las, uma vez que as diferenças culturais entre Europeus e Asiáticos são muito grandes.

Assim, de uma forma geral e com base nos dados recolhidos, sabe-se que a maioria dos participantes deste questionário não se sentiu condicionado no ensino de PLM pela sua cultura durante a sua estadia nos países asiáticos.

Um dos fatores que poderemos apontar é o facto de a maioria (20 dos 33) ter lecionado em Timor-Leste que, como sabemos dos capítulos anteriores, tem como LO o português, apesar de os recursos para o ensino da língua serem escassos, facilitando a comunicação entre docente e aluno.

Relativamente à relação entre o docente de PLE com o espaço académico onde foi inserido, mediante as respostas dos inquiridos, é possível afirmar que foram estabelecidas boas relações e que a relação dos docentes com as universidades é positiva.

Richards e Lockhart (1996) referem que “a melhor maneira de aprender uma língua é se misturar com os falantes nativos” (Richards e Lockhart, 1996:60). A forma como estes autores expõem aprendizagem de uma língua é igualmente transversal para o docente

de PLE que, ao deslocar-se para outro meio, tem necessidade de comunicar com os seus tradutores ou assistentes para poder lecionar, surgindo assim a oportunidade de interagir com os falantes nativos, mas também de poder chegar mais perto à compreensão do meio destes.

Em termos de metodologias utilizadas, tal como foi dito, a maioria utiliza uma abordagem comunicativa.

Segundo o QECR (2001), “nos textos escritos, alguns mecanismos desempenham um papel ‘paralinguístico’ semelhante: ilustrações (fotografias, desenhos, etc.); quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras, etc.; aspetos tipográficos (corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, etc.)” (QECR, 2001: 132), sendo que “os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: – que aspetos paratextuais terá necessidade de/deverá estar preparado para: a) reconhecer e aos quais responder/lhe será exigido que: a) reconheça e aos quais responda e b) use”. Desta forma, e de acordo com este documento, devemos esperar ou podemos exigir que os aprendentes desenvolvam o seu vocabulário “(...) d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.); e) pela memorização de listas de palavras, etc.”.

Tavares (2008) no seu livro “Ensino / Aprendizagem do Português como língua estrangeira” refere que:

“A seleção da imagem, para ser pedagogicamente significativa, deve ter em consideração as características do público, no que se refere ao nível etário, ao seu grau de conhecimentos e, quando possível ao contexto educativo. As imagens podem ser utilizadas com diferentes funções: as codificadas estão associadas à aprendizagem lexical (...) [sendo que] as imagens que predominam são os desenhos, cujos traços são mais adequados a um público infantil. (...) a distribuição dos textos, dos exercícios e das imagens e a existência de bastantes zonas em brancos dão a sensação de uma organização clara e permitem uma boa legibilidade.”

Tavares (2008: 103)

Brown (2007) indica a técnica do áudio na aprendizagem é essencial pois é uma tarefa que faz os alunos “processar a fala e [...] imediatamente produzir uma resposta apropriada” (Brown, 2007: 309).

Compreendemos então que as metodologias utilizadas pelos inquiridos são eficazes e que estimulam o desenvolvimento cognitivo bem como a capacidade de aprender e falar português.

CONCLUSÃO

“A cultura é fundamental para a identidade de um povo, mas se ela nos impede de nos colocarmos no lugar do outro e de pensarmos antes de reagir, torna-se escravizante.”

Augusto Cury (2015)

Iniciamos esta conclusão com uma citação de Cury acerca da cultura e que envolve, naturalmente, a problemática em estudo “de que forma os professores de PLE são condicionados pela sua cultura no ensino PLE em contexto asiático”.

Ao longo deste estudo, procurámos não só responder à problemática, mas também ao objetivo geral e aos objetivos específicos que a mesma envolvia.

À primeira vista, poderíamos dizer que os professores de PLE são condicionados pelo uso de tecnologias e de recursos materiais que a cultura do ocidente disponibiliza, no ensino de PLE no contexto asiático.

No entanto, após esta investigação e tendo em conta que a maioria dos participantes do estudo empírico lecionou em Timor Leste, os professores, para além de serem condicionados pela língua, pela cultura do país e pela escassez de materiais, são também motivados a encontrar outras ferramentas e metodologias ao nível do ensino da língua, contribuindo para que se tornem indivíduos mais tolerantes, mais pacientes, mas também porque a sua visão do Mundo muda. E quando se fala em “mudança”, esta não se cinge apenas à personalidade e ao estilo de lecionar de cada um, mas também à dimensão que a língua portuguesa tem e ganha.

Esta investigação permitiu observar a “pegada portuguesa”, assim como o seu estado atual no contexto asiático e, não deixa de ser interessante, por exemplo o caso do Vietname, em que atualmente está a crescer o número de indivíduos que deseja aprender a falar português. Esta evidência acontece numa altura em que se fala cada vez mais do aumento de falantes de português numa perspetiva global.

Uma perspetiva global no sentido em que a língua portuguesa é pluricontinental e policêntrica. É falada e escrita de formas diferentes, correspondendo a histórias, patrimónios, vizinhanças linguísticas, estruturas gramaticais, pragmáticas, referências culturais e usos diferentes. Não possui só uma norma-padrão, nem ninguém pode invocar direitos de propriedade sobre ela. É uma língua ampla, viva e pluriforme, falada por 260 milhões de pessoas, mais do que ser uma língua de portugueses é também, de

angolanos, brasileiros, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses e de timorenses.

Consequentemente, consideramos como limitação deste estudo não só o número de páginas que esta dissertação obriga tendo em conta o estudo que pretendemos fazer, mas também a pobreza em termos culturais de que a amostra dispõe. cremos que com uma amostra mais alargada seria possível compreender melhor as dificuldades dos docentes de PLE e encontrar também soluções para os ajudar. Soluções quer em termos linguísticos, culturais, quiçá ao nível da psicologia, porque no fim do dia “as fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo” (Ludwig Wittgenstein).

Aproveitamos para informar que esta pesquisa permitiu um crescimento académico e espera-se futuramente continuar a percorrer este caminho junto de tantos outros que contribuem para a investigação e desenvolvimento das áreas das ciências sociais e da educação.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, S. L. (2009). Estratégias do Instituto Camões para a promoção do ensino e divulgação da língua e cultura portuguesa no estrangeiro”. In O Mundo dos Leitorados – Políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa. Org. Luís V.
- Almeida, C. (2013). Macau - Património Mundial da Humanidade: 500 anos de amizade luso-chinesa (1513-2013). *Portu-nês. Nº3, Primavera-Verão*.
- Azurara, G. (1899). *Crónica de D. João I, III Parte*. Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise do conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Batalha, G. N. (1982). *Língua e cultura portuguesas em Goa: Estado actual*. Macau: Serviços de Educação e Cultura de Macau.
- Baxter, A. N. (1996). Portuguese and Creole Portuguese in the Pacific and Western Pacific Rim. *Atlas of Languages of Intercultural Communication In the Pacific, Asia and the Americas, vol. 2*.
- Benveniste, É. (1996). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard, vol. 1.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français d'aujourd'hui*, 78.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bouchon, G. (1997). A Imagem da Índia na Europa Renascentista. *Oceanos*, 32.
- Brito, M. R. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1o e 2o graus. Tese de livre docência não-publicada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

- Buesco, M. (1978). *Gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Cardoso, H. C. (2007). *Linguistic traces of colonial structure*, in: Eric Anchimbe (ed.), *Linguistic identity in postcolonial multilingual spaces*, . Newcastle: Cambridge Scholars.
- Ceia, C. (2011). *Aprender uma segunda língua*. (Vol. *Questões-chave da educação*, pp. 61–79). Presented at the *Aprender uma segunda língua*, . Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Chaudhuri, K. (1998). *O estabelecimento no Oriente, em História da expansão portuguesa. A Formação do Império (1415-1570)*. Lisboa: Circulo de Leitoress.
- Chizzotti, A. (2003). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol. 16, Cap. 2.). Minho: CIED-Universidade do Minho.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Clements, J. C. (2009). *The linguistic legacy of Spanish and Portuguese: Colonial expansion and language change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clements, J. C. (2009). Accounting for some similarities and differences among the Indo-Portuguese creoles. *Journal of Portuguese Linguistics*.
- Confúcio. (2008). *Os Analectos*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Consolo D. A. & Teixeira da Silva, V. L. (2007). *The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency*. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, .
- Courtillon, J. (1984). *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. Paris: Hachette Larousse.
- Crystal, D. (2010). *A little book of language*. New Haven: Yale University Press.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Educational Research*, 49.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade – Como enfrentar o mal do Século*. Lisboa: Pergaminho.
- Dalgado, S. R. (1990). Dialecto Indo-Português de Goa. *Revista Lusitana* 6.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Direção-Geral da Educação. (24 de Setembro de 2018). Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/linguas-estrangeiras-pc>.
- Disney, A. R. (2011). *História de Portugal E Do Império Português - Volume II*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Division., U. N. (2019). *Composition of macro geographical (continental) regions, geographical sub-regions, and selected economic and other groupings*. Obtido de United Nations Statistics Division: <https://unstats.un.org/home/>
- Doré, A. (2002). Cristãos na Índia no século XVI: a presença portuguesa e os viajantes italianos. *Revista Brasileira de História*.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Lexical. Colaboração de Madalena Colaço e outras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition (2nd edition.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Espadinha, M. &. (2008). "O português de Macau". In: Lima-Hernandes, Maria Célia; Marçalo, Maria João; Micheletti, Guaraciaba & Martin, Vima Lia de Rossi (orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FSLCH-USP.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, V. (1999). *A voz do Mar*. Lisboa: Bertrand.

- França, A. P. (2003). *A Influência Portuguesa na Indonésia*. Lisboa: Ed. Prefácio.
- Fromkin, V. R. (1993). *An Introduction to Language*. San Diego: Harcourt Brace and Co.
- Galego, C. &. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. In *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp. 173-184). . Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gass, S. M. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course (3rd edition.)*. New York: Routledge.
- Gomez, G. R. (1996). *Metodologia de la investigacion cualittiva*. Malaga: Ediciones Aljibe
- Goor, J. V. (2004). *Prelude to Colonialism: The Dutch in Asia*. Hilversum: The Netherlands.
- Groslier, B. P. (2006). *Angkor and Cambodia in the sixteenth century: according to Portuguese and Spanish sources*. Hong Kong: Orchid Press.
- Grosso, M. J. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora*. In: *Ruther-Ford, J. (org.). Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Hamers, J. &. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill C. E., K. S. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52.
- Ho-Mok, K. (2006). *Education Reform and Education Policy in East Asia*. Nova Iorque: Routledge.
- Hull, G. &. (2005). *Gramática da língua tétum*. Lisboa: Editora LIDEL.
- Hull, G. (2002). Língua portuguesa: o último capítulo da Reconquista. *Revista Janus – Anuário de Relações Internacionais*.
- iorentini, D. .. (2004). *A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática*. In: *J. Romanowski, P. Martins, S. Junqueira, S. (Org.). Conhecimento*

- local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*, pp. 243-258. Curitiba.
- Kramcsih, C. (2010). *Culture in language teaching*. In Verns, M e Brown., K. (coord.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. . Oxford: Elsevier.
- Krashen, S. &. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite de Vasconcelos, J. (1901). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*,. Paris: Aillaud & Cie.
- Lopes, D. (1936). *Expansão da Língua Portuguesa no Oriente nos Séculos XVI, XVII e XVIII*. Barcelos: Portucalense Editora.
- Loureiro, R. (1990). *Os Portugueses e o Japão no século XVI - Primeiras Informações*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses .
- Lourenço, E. (2003). *“Os Girassóis do Império”, in Margarida Calafate Ribeiro e Ana Paula Ferreira (org.), Fantasmas e fantasias Imperiais no Imaginário Português Contemporâneo*. Porto: Campo das Letras.
- Love, N. (2017). On languaging and languages. *Languages Sciences*, 113- 147.
- Ludke, M. &. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mai, R. (2006). *Aprender Português na China - O Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: DLC - UA.
- Manso, M. (2003). *O Cristianismo na Índia: da difusão ao confronto. População: Encontro e Desencontros no Espaço Português*. Ericeira: Mar de Letras.

- Marques, I. (2017). *O Espaço do Português no Japão – Presença, Evolução e Futuro da Língua Portuguesa no Estado Nipónico. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FCSH - UNL.
- Matos, Â. (2015). *O Ensino de Português na Ásia Oriental: de Quem para Quem. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FCSH - UNL.
- Miller, G. A. (1996). *The science of words*. Nova Iorque: Freeman.
- Ministry of Foreign Affairs, T. (1999). *Indelible impressions of a royal visit: news clippings of their majesties the king and queen of Thailand's state visit to the U.S.A. in 1960*. Bangkok: Ministry of Foreign Affairs.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning, Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46.3, 197-220.
- Muñoz, C. (2011). *A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem (Vol. Questões-chave da educação, pp. 11–38). Presented at the Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Neff, R. (2009). Jeju featured in early European contact. *Jeju Weekly*.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência da criança*. São Paulo: Editora Crítica.
- Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules. The Ingredients of Language*. Londres: Phoenix.
- Pinto, F. M. (1614). *Peregrinação de Fernam Mendez Pinto*. Lisboa: Pedro Crasbeeck.
- Pinto, P. (2004). *Taiwan – um futuro formoso para a Ilha? Aspectos de segurança e política*. Brasília: Rev. bras. polít. int. vol.47.
- Quadros, J. (1899). *Diu, apontamentos para sua historia e chorographia*. Nova Goa: Tipographia Fontainhas.
- Rausch, R. B. (2012). Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, 37.

- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Richards, J. &. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (198). *The Natural Approach*. In *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ride, L. M. (1999). *The Voices of Macao Stones*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Rocha, Í. (2013). *Português Para Alunos Japoneses: Propostas Didáticas. Dissertação de Mestrado*. . Lisboa: FCSH - UNL.
- Rossa, W. &. (2015). *Patrimónios de Influência Portuguesa: modos de olhar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saïd, E. (2013). *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la metodología del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Santos, A. R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, C. (1999). *Goa é a chave de toda a Índia: perfil político da capital do Estado da Índia, 1505-1570*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Saussure, F. (1916). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Seul, E. d. (2019). *Relações Bilaterais*. Obtido de Embaixada de Portugal em Seul: <http://www.portugalseoul.com/port/br/sub01.asp>.
- Silva, M. C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.
- Silva, T. T. (2011). *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____. *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1-10.
- Spinelli, E. &. (2009). *Psicologia da Linguagem, o Escrito e o Falado, do Sinal à Significação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Subrahmanyam, S. (1993). *The Portuguese empire in Asia, 1500–1700: A political and economic history*. New York/London: Longman.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. . Rowley, MA: Newbury House.
- Tavares, G. R. (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – Manuais de Iniciação*. Portugal: Lidel - Edições Técnicas.
- Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global – Problemas e potencialidades*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosae ; o problema linguístico de Timor-leste*. Lisboa: Cadernos Camões.
- Trubetzkoy, N. S. (1939). *Principios de fonologia*. Madrid: Cincel.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuysuzoglu, B. U. (2011). *An investigation of the role of metacognitive behavior in self-regulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment*. Chapel Hill: North Carolina University.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. 2nd ed. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

- Woodward, K. (2012). *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and academic achievement: an overview and analysis*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zinadím. (1498-1583). *História dos Portugueses no Malabar*, David Lopes (trad. e notas). Lisboa, 1998. Lisboa: Edições Antígona.



Figura 1 Referência a Vasco da Gama no Museu de História de Hong Kong

LEVANTAMENTO DIFICULDADES

Cultura

- Gastronomia
 - Arroz pela manhã, pela tarde e pelo fim do dia, a descoberta de uma máquina só para fazer arroz “rice cooker”;
 - Picantes, em Portugal não somos grandes adeptos de comida picante, na Indonésia quanto mais picante melhor;
 - Gelatinoso, por normas os asiáticos não comem sobremesas à refeição exceto em festas e nessas festas no caso específico dos indonésios, muitos dos doces são gelatinosos (não aprecio).
- Lei
 - Código da estrada e ir a pé no “passeio” para chegar a um determinado lugar. Na Indonésia isto até que era relativamente possível, no Vietname as motas passavam em todo lado e mesmo quando duas pessoas caminhavam lado a lado, havia necessidade de se distanciarem porque as motas passavam no meio das duas;
 - A corrupção em muitos países no Mundo é uma realidade, agora imagine estar a conduzir uma mota com um amigo seu, o policia mandar-vos parar porque pela fisionomia nós somos estrangeiros, decidir passar-vos uma multa primeiro porque são estrangeiros e depois porque a vossa carta de condução não é compatível com a deles. Como resolver este problema, ou subornam o policia e o assunto fica por ali ou vão parar à esquadra e a coisa complica;
- Moral
 - É verão, está imenso calor, como mulher tem necessidade de vestir uns calções e um t-shirt para ir às compras ou até para ir jantar descontraidamente com uns amigos, certo? Em Portugal ou em qualquer outro país europeu, poderia faze-lo sendo que as hipóteses de lhe acontecer alguma coisa, como ser assaltada ou violada são relativamente reduzidas. Na Indonésia, não é aconselhável, aliás de todos os países no

Sudeste Asiático onde estive, este foi o que mais mexeu comigo, talvez porque estive lá a viver e não de passagem, porque na cidade onde vivia os homens não estão habituados à ideia de ter uma mulher de 23 anos a caminhar descontraidamente de calções e t-shirt pela rua, uma mulher católica, solteira, sem preconceitos mas com pouca roupa. Na escola por exemplo, era proibido usar chinelos, tops, mini saias e qualquer indumentária que mostrasse mais as formas do meu corpo. E nas praias da ilha de Java, também era proibido usar biquínis, a não em alguns locais turísticos.

- Como é que numa cerimónia da bênção das pastas, só existe uma única mulher em cerca de 12 professores universitários, catedráticos ou com mais altas das patentes na universidade, para abençoar e festejar com os recém graduados o fim e o começo de uma das etapas da sua vida? Eu fui ter com essa professora e disse-lhe que estava muito contente por ela, perguntei-lhe como é que tinha sido chegar até lá e estar ali, ela disse-me que tínhamos de ter muita força. Quando em sala de aula, questionei os meus professores sobre o porquê de só existir uma mulher em 11 homens, não me quiseram adiantar o assunto; mas uma das minhas colegas do sul da Tailândia e muçulmana, disse que era porque achava que as mulheres eram menos inteligentes do que os homens logo não deveriam estar em cargos tão altos. Para mim foi um choque ouvir aquilo, achei que tinha o direito de lhe provar a ela e a todos os outros que estavam errados, mas não fui a única, as minhas colegas da Coreia do Sul e do Japão também partilhavam a mesma ideia de que as mulheres eram muito inteligentes e que mereciam igualmente ter o mesmo acesso a cargos superiores do que os homens.
- Cinco vezes ao dia ouvia este chamamento, esta música, a cidade literalmente parava para que todos fossem às mesquitas rezar, nunca tinha visto tanta dedicação e eles nunca tinham compreendido porque é que ainda que fosse católica não rezava e nunca tinha tido um namorado. Também fui a outras igrejas como a cristã ou a budista e para eles era igualmente estranho. Para mim era estranho esta dedicação, este

barulho diário, como mantra e esta coisa de que tinha de rezar, houve algumas alturas em que senti que me queriam converter para outra religião.

Esqueça aquilo que leu nos blogs sobre viagens, sobre aquelas ideias bonitas de que “um ano na Ásia vai ajuda-la a crescer e a ser melhor”, em 9 meses, não houve um único dia em que não sentisse falta da liberdade em poder vestir o que quisesse, de poder falar (acredite, fi-lo e ia sendo deportada porque eles não aceitavam a ideia de ter alguém a ir direto ao assunto e a querer realmente ajudar a melhorar as coisas), me sentisse a regredir, é certo que me tornou mais consciente sobre mim mesma, sobre ser mulher e sobre o peso que isso tem, mas não nego que esta foi das coisas mais difíceis de aceitar.

LÍNGUA

- Dificuldade de encontrar alguém que falasse inglês;
- As palavras são iguais, mas têm significados e pronúncias distintas (tugas por exemplos, em Portugal é abreviatura para portugueses, em indonésio são trabalhos de casa)
- Em termos gramáticos, é uma confusão porque a estrutura frásica uma vez segue a gramática inglesa (apple juice) outras vezes a portuguesa (sumo de maçã), neste caso em bahasa seguiria a portuguesa (jus apel), mas em muitos outros não. Em termos verbais, volta a ser o caos porque eu não conseguia perceber os termos verbais ou porque é que não se conjugava em alguns casos sequer os verbos. Isto para dizer que, estamos habituados a regras, a organização e a lógica e isso neste caso não se pode mesmo aplicar. Temos mesmo que esquecer tudo o que trazemos de bagagem linguística das nossas línguas maternas e começar do 0, como se de repente tivéssemos tido uma amnésia cerebral, algo que foi impossível para mim, porque estava fora da minha zona de conforto, inevitavelmente queria ser lembrada que havia coisas em comum e que ainda que algumas delas existissem porque os portugueses deixaram

algum do seu legado linguístico na Indonésia (garpu, é garfo por exemplo)
isso nem sempre tinha aplicação.

ANEXO III

Questionário - Viver & Lecionar em Espaço Asiático

Caro Participante,

Este questionário é elaborado no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa e tem como objetivo identificar e analisar as suas vivências enquanto lecionava português em espaço asiático.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação dos dados, por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. A sua opinião é muito importante.

Muito obrigada pela sua participação neste questionário.

Atentamente,

Sara Reis.

Identificação

- 1) Idade:
- 2) Sexo:
- 3) Nacionalidade:
- 4) Formação Académica:
- 5) Anos de Serviço:
- 6) País Asiático no qual leciona ou lecionou:

Questões

- 1) Os hábitos gastronómicos condicionaram a sua vida? Sim () Não ()
 - a) Caso tenha respondido de forma afirmativa, explicita de que forma se sentiu condicionado.
- 2) Numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 corresponde a muito mal e 10 corresponde a excelente), classifique:
 - a) como se sentiu ao comer arroz todos os dias.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

b) como se sentiu perante o uso de picante nas comidas

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

3) Durante a sua estadia na Ásia, as leis dos países alteraram a sua rotina diária?

Sim () Não ()

a) Caso tenha respondido de forma afirmativa, explicita as alterações vividas.

4) A estadia em países da Ásia implicou também a adequação da indumentária/forma de vestir. Numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 corresponde a muito mal e 10 corresponde a excelente), classifique como se sentiu com estas alterações.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

5) Quando começou a viver nesse país asiático, tinha-se preparado em termos linguísticos para a vivência num outro espaço linguístico e cultural (curso intensivo, por exemplo)? Sim () Não ()

a) Caso tenha respondido de forma afirmativa, explicita o que fez antes da partida.

- 6) Relativamente ao processo de adaptação à universidade, numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 corresponde a muito mal e 10 corresponde a excelente), classifique a forma como se sentiu.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

- 7) Perante um novo país, uma nova língua, numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 corresponde a muito mal e 10 corresponde a excelente), classifique:

a) a forma como correu a sua primeira aula de português.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

b) Como correu o seu primeiro contacto com os alunos.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

- 8) Como classificaria numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 corresponde a muito mal e 10 excelente) a sua relação com os tradutores/assistentes durante as aulas.

1									10
Muito	2	3	4	5	6	7	8	9	Excelente
Mal									

- 9) Em termos de metodologias de ensino, indique quais são as metodologias privilegiadas? Por favor, justifique a sua resposta.

10) A barreira linguística entre si e os alunos foi o maior obstáculo que sentiu ao longo desta experiência? Sim () Não () Por favor, justifique a sua resposta.

11) Numa escala de 1 a 10 (sendo que 1 não me foi nada de desafiante e 10 muito desafiante), classifique o quão desafiante foi para si esta experiência.

1									10
Nada desafiante	2	3	4	5	6	7	8	9	Muito desafiante

12) Caso já tenha regressado, com base na sua experiência, a sua vida profissional como docente mudou quando voltou para a Portugal? Sim () Não ()

a) Caso tenha respondido afirmativamente, por favor explicita de que forma.

ANEXO IV

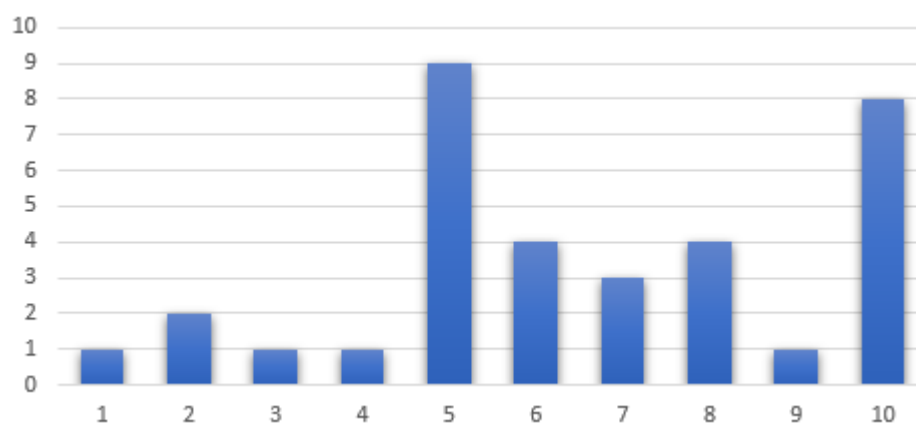


Gráfico 1 Escala 1 a 10 como se sentiu ao comer arroz todos os dias.
Fonte: elaboração própria a partir de dados.

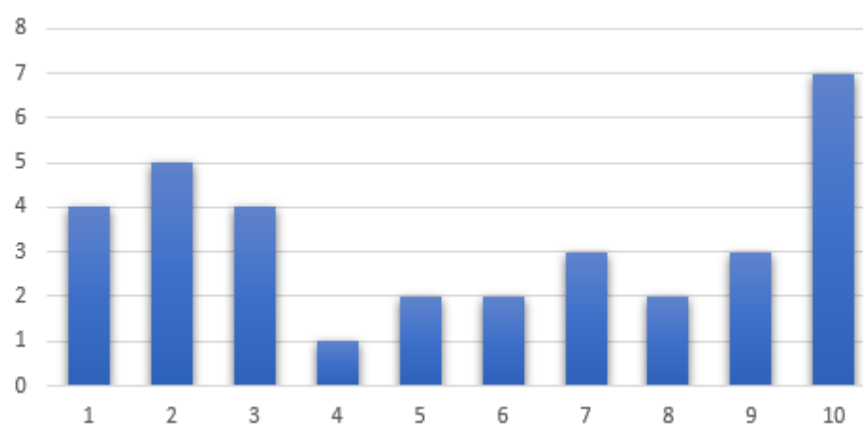


Gráfico 2 Escala 1 a 10 como se sentiu perante o uso de picante nas comidas.
Fonte: elaboração própria a partir de dados.

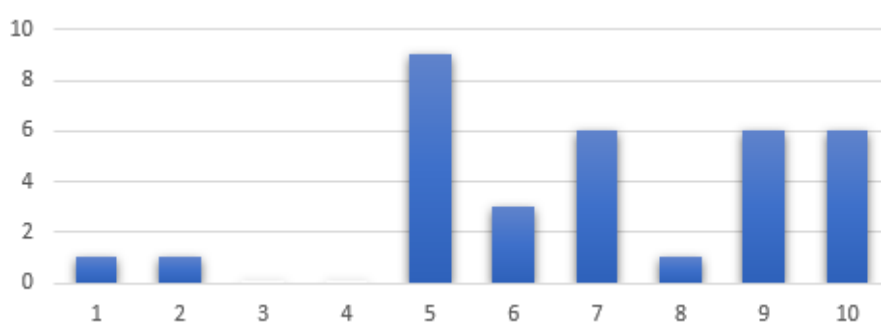


Gráfico 3 Escala 1 a 10 como a estadia em países da Ásia implicou também a adequação da indumentária/forma de vestir.
Fonte: elaboração própria a partir de dados.

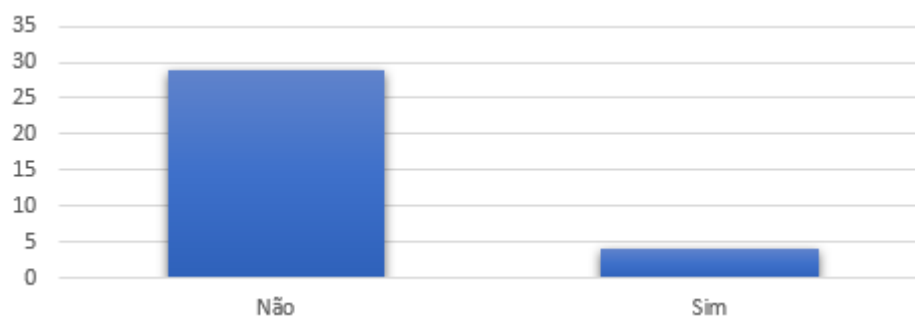


Gráfico 4 Leis dos Países Asiáticos
 Fonte: elaboração própria a partir de dados.



Gráfico 5 Preparação em termos linguísticos para a vivência num outro espaço linguístico e cultural.
 Fonte: elaboração própria a partir de dados.

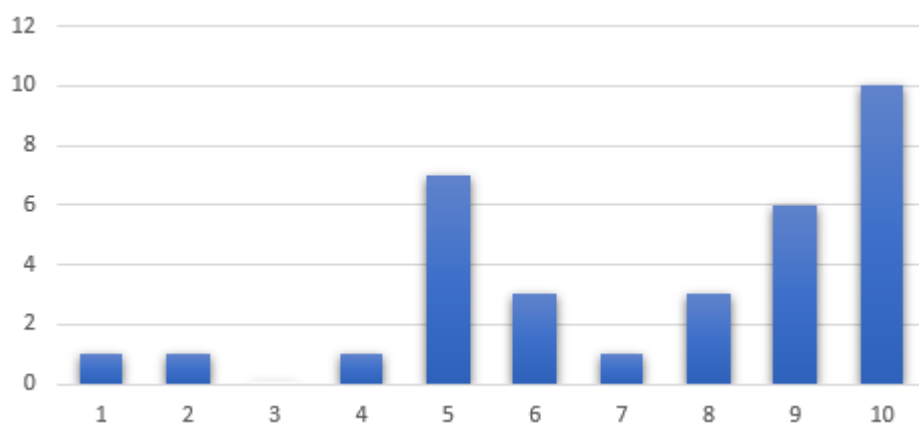


Gráfico 6 Escala de 1 a 10 a relação com os tradutores/assistentes durante as aulas.
 Fonte: elaboração própria a partir de dados

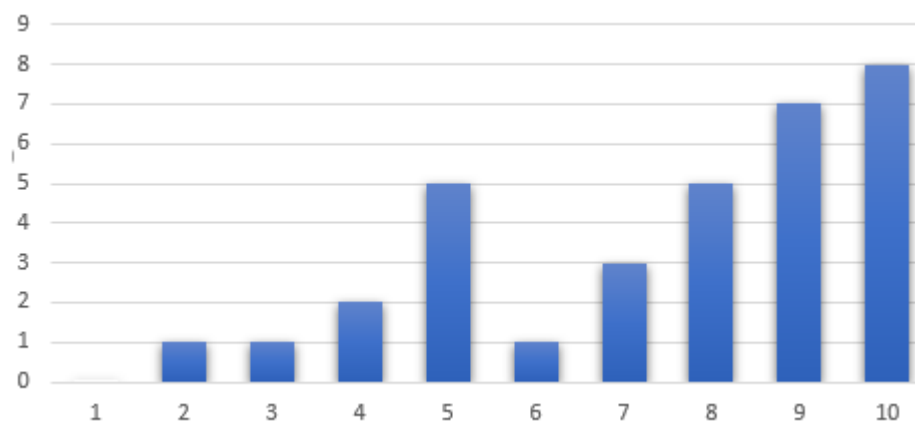


Gráfico 7 Escala de 1 a 10 como correu a sua primeira aula de português.
 Fonte: elaboração própria a partir de dados.

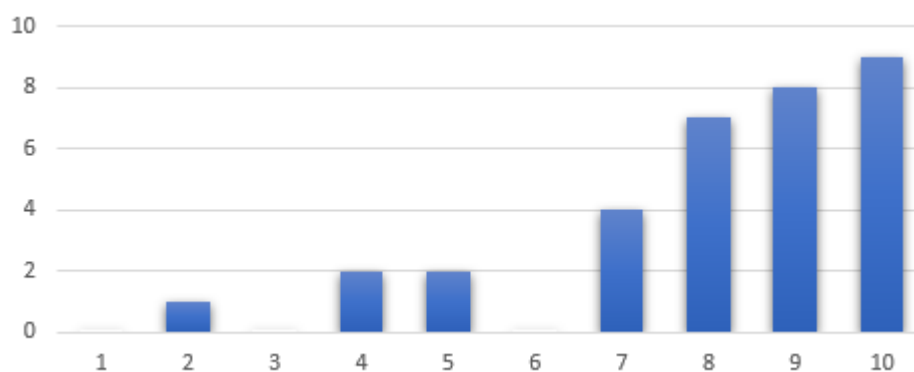


Gráfico 8 Escala de 1 a 10 como correu o seu primeiro contacto com os alunos.

Fonte: elaboração própria a partir de dados.

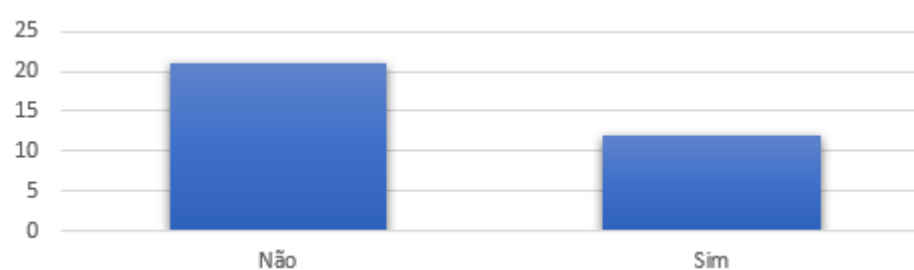


Gráfico 9 A barreira linguística entre eles e os alunos tinha sido o maior obstáculo ao longo desta experiência.

Fonte: elaboração própria a partir de dados.

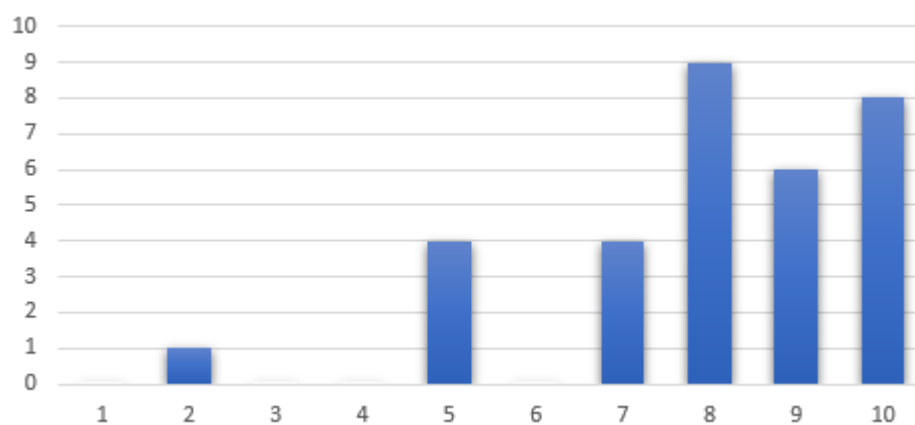


Gráfico 10 Escala de 1 a 10 no processo de adaptação à universidade.

Fonte: elaboração própria a partir de dados.



Gráfico 11 Caso já tenha regressado e com base na sua experiência, a sua vida profissional como docente mudou quando voltou para a Portugal.

Fonte: elaboração própria a partir de dados.